مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

السنة الثانية - العدد الرابع
ذو الحجة ١٤٤٦هـ - يونيو ٢٠٢٥م
Vol. 2, No. 4, Jun, 2025

اختبارات اللغة

Journal of Language Testing

المهارات الصَّوتيَّة في اختبارات الأداء الشفويّ باللغة العربيّة بين الواقع والمأمول

توظيف مباحث البلاغة العربية لبناء اختبارات لغوية موضوعية تقيس مستوى التركيب في فهم المقروء: الاقتضاء أنموذجًا

مدى تمثيل الاختبارات التحصيلية للمقررات اللغوية ونواتج التعلّم في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية

التقييم التمهيدي والختامي في المنهج المُتحرِّر لمادة اللغة العربية

استعراض كتاب "أساسيات التقييم في التعليم اللغوي"

مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
www.ksaa.gov.sa

السنة الثانية - العدد الرابع
ذو الحجة ١٤٤٦هـ - يونيو ٢٠٢٥م
Vol. 02, No. 4, Jun, 2025

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اختبارات اللغة

Journal of Language Testing
www.ksaa.gov.sa
مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

المشرف العام على المجلة

أ. د. عبدالله بن صالح الوشمي

إدارة التحرير

أ. د. خالد بن عبدالعزيز الدامغ
رئيس التحرير

د. خالد بن عبدالله الصقير
مدير التحرير

د. سارة بنت محمد السريّع
أمينة المجلة

هيئة التحرير

أ. د. حسن بن محمد الشمراني
أ. د. سعيد بن عبدالله الدوسري
أ. د. عبدالله بن عبدالوهاب الفريدان
أ. د. وليد بن أحمد العناتي

الهيئة الاستشارية

أ. د. أحمد السقوفي (السعودية)
أ. د. خالد جمال المحمدي (العراق)
أ. د. خليل الحربي (السعودية)
أ. د. راشد المحرزي (عمان)
أ. د. محمد صلاح الدين سالم (مصر)
أ. د. محمد عبدالخالق (السودان)
أ. د. محمد كنتاوي (الجزائر)
أ. د. هنادا طه (لبنان)

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

لإسهاماتكم واستفساراتكم، نسعد بتواصلكم من خلال:

البريد الإلكتروني: jlt@ksaa.gov.sa

هاتف: 00966112587269 - 00966112581069

ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣

المملكة العربية السعودية

www.ksaa.gov.sa

صفة المجلة:

مجلة اختبارات اللغة هي مجلة علمية محكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية بدءا من عام (١٤٤٥هـ / ٢٠٢٣) وهي متخصصة في مجال التقييم اللغوي، وتشمل اختبارات اللغة، والتقييم اللغوي، والقياس، وما يتبعها من تفرعات.

قواعد النشر:

- أن يكون البحث مكتوباً بلغة عربية سليمة، وتقبل الأبحاث باللغة الإنجليزية.
- أن يكون البحث في أحد مجالات الاختبارات والمقاييس اللغوية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في جميع خطواته.
- أن يتبع قواعد التوثيق العلمي في المتن وفي المراجع (والطريقة المتعبة هي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية APA).
- ألا يقل البحث أو الدراسة عن ٢٠٠٠ كلمة، ولا يزيد عن ١٠ آلاف.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي.
- أن يعد الباحث ملخصا لبحثه في حدود ٢٥٠ كلمة باللغتين العربية والإنجليزية.

المجالات البحثية للمجلة:

ينطلق اهتمام المجلة بالبحوث المتعلقة بمجالات الاختبارات اللغوية لأبناء العربية ومتعلميها، بما في ذلك الدراسات المتعلقة بمعايير اختبارات الكفاية اللغوية، ومصطلحات الاختبارات ومفاهيمها، وصياغة اختبارات الكفاية، وأدوات قياس الكفاية اللغوية وآلياتها.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

بيانات المجلة:

مجلة اختبارات اللغة
مجلة علمية محكمة تصدر عن
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
الرياض – المملكة العربية السعودية
ردمد النسخة الورقية: ١٦٥٨-٩٤٩١
ردمد النسخة الإلكتروني: ١٦٥٨-٩٥٠٥

Journal information:

Journal of Language Testing
A peer-reviewed bi-annual journal issued by
King Salman Global Academy for Arabic Language
Riyadh- Saudi Arabia
ISSN paper version: 1658-9491
ISSN Electronic version: 1658-9505

محتويات العدد

المهارات الصَّوتيَّة في اختبارات الأداء الشفويّ باللغة العربيّة بين الواقع والمأمول
١٠
د. إبراهيم محمد علي عبد اللطيف

توظيف مباحث البلاغة العربية لبناء اختبارات لغوية موضوعية تقيس مستوى التركيب في فهم المقروء: الاقتضاء أنموذجًا
٥٩
د. عبد السلام بن إبراهيم السيف

مدى تمثيل الاختبارات التحصيلية للمقررات اللغوية ونواتج التعلّم في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية
٨٨
د. أحمد بن سالم خلف العلوي

التقييم التمهيدي والختامي في المنهج المُتحرِّر لمادة اللغة العربية
١٣٠
د. ستي صالحة – أ. إلا فضلية لالهو

استعراض كتاب "أساسيات التقييم في التعليم اللغوي"
١٥١
د. ناصر عبد الله الهويريني

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كلمة التحرير

يسـر هيئـة التحريـر أن تهـدي قـراء مجلـة الاختبـارات اللغويـة الكـرام عددهـا الرابـع، الـذي جـاء امتـدادًا لمسـيرة المجلـة العلميـة في نشـر البحـوث المتخصصـة في مجـال اختبـارات اللغـة، وتعزيـزًا لثقافـة القيـاس والتقييـم في تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، وإثباتًـا لاتسـاع أفـق مجـالات البحـث في الاختبـارات اللغويـة.

وتضمـن هـذا العـدد باقـة متميـزة مـن الدراسـات الـتي تتنـوع في موضوعاتهـا وتتكامـل في رؤاهـا، حيـث جمعـت بـين أبعـاد صوتيـة وبلاغيـة وتربويـة في تقييـم الأداء اللغـوي، لتقـدّم إسـهامًا نوعيًّـا في ميـدان الاختبـارات اللغويـة.

ضم هذا العدد أربع دراسات واستعراض، وهي:

- دراسـة: "**التقييـم التمهيـدي والختـامي في المنهج المُتحرِّر لمادة اللغـة العربية**"، للباحثتـين: إلا فضليـة لالهو، وسـتي صالحة.

وتهـدف هـذه الدراسـة إلى تحليـل تطبيـق التقييمـات التمهيدي والختـامي في المنهـج المتحرر لمـادة اللغـة العربيـة، وتعتمـد علـى منهـج نوعـي وصفـي، يتضمـن تقنيـات لجمـع البيانـات كالمقابـلات المعمقـة، والملاحظـات، وتحليـل الوثائـق؛ للوصـول إلى النتـائج.

- دراسـة: "**توظيـف المباحـث البلاغيـة للغـة العربيـة في الاختبـارات الموضوعية لبنـاء اختبـارات لغويـة جديـدة تقيـس مسـتوى التركيـب في فهـم المقـروء: الاقتضـاء أنموذجًـا**"، للدكتـور عبـد السـلام السـيف.

وقد تناولت هذه الدراسة بالتحليل ضعف كفاءة أسئلة الاختيار من متعدد في قياس مستوى التركيب في الاختبارات اللغوية، ومن ثَمَّ حاولت تقديم حل لذلك بتوظيف مباحث البلاغة العربية، متخذةً مبحث الاقتضاء أنموذجًا، وكان منهجها المنهج الوصفي التحليلي، ومجتمعها المباحث البلاغية العربية، وعينتها مبحث الاقتضاء الذي أوصل إلى نتائجها.

- دراسة: "**المهارات الصوتية في اختبارات الأداء الشفويّ باللغة العربيّة بين الواقع والمأمول**"، للدكتور إبراهيم عبد اللطيف.

ويستهدف هذا البحث مناقشة المكون الصوتي بظواهره وقضاياه المختلفة، وتوضيح الدور الذي يؤديه كل عنصر منه، والتأكيد على أنه لا يقل أهمية عن النحو والصرف في ضمان صحَّة الرسالة اللغوية، واقتراح آليات محددة وعملية لقياسه في اختبارات الأداء الشفوي بالعربية.

- دراسة: "**مدى تمثيل الاختبارات التحصيلية للمقررات اللغوية ونواتج التعلّم في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية**"، للدكتور أحمد العلوي.

وتأتي هذه الدراسة لتسلّط الضوء على علاقة الاختبارات التحصيلية بمحتوى المقررات ونواتج التعلّم الفعلية، وذلك باستخدام بطاقة الملاحظة، ومن ثمّ تحليل نماذج اختبارات عينة الدراسة للمقررات اللغويّة المقدمة لطلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، متبعًا فيها المنهج الوصفي التحليلي، الذي كون نتائج البحث.

- استعراض كتاب "**أساسيات التقييم في التعليم اللغوي**" للدكتور ناصر الهويريني.

وهو كتاب من ترجمة الأستاذ الدكتور: خالد بن عبدالعزيز الدامغ، أستاذ الاختبارات في جامعة الملك سعود. لكتاب (Fundamentals of Language Assessment)، الصادر سنة ٢٠٠٥م. تحرير: دوايت إلّويد (Dwight Lloyd)، وبيتر ديفيدسون (Peter Davidson)،

وكرستين كومب (Christine Coombe)، المكون من خمسة أبواب، وستة عشر فصلًا، مسبوقة بكلمة للمترجم، وأخرى للمحررين، ومختومة بثبتٍ للمصطلحات، وقائمة بالمراجع.

وإذ نثمّن ما بذله الباحثون من جهد علمي، نتقدّم بالشكر لكل من أسهم في إخراج هذا العدد، آملين أن يجد فيه المتخصصون والمهتمون ما يُغني حقل اختبارات اللغة، ويثري التجارب البحثية القادمة.

والله وليّ التوفيق.

هيئة التحرير

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة اختبارات اللغة، م ٢، ع ٤؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 2, No. 4; 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
jlt@ksaa.gov.sa

المهارات الصَّوتيَّة في اختبارات الأداء الشفويّ باللغة العربيّة بين الواقع والمأمول

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-002-004-001

د. إبراهيم محمد علي عبد اللطيف

جامعة الإمارات العربية المتحدة

تاريخ الإرسال	تاريخ القبول
٢٠٢٥/٠٤/٠٨	٢٠٢٥/٠٥/٠١

الملخص

لا شك في أن مهارات الأداء الصوتي عنصر مهمّ من عناصر الرسالة اللغوية المنطوقة؛ فالصوت البشري – بظواهره المختلفة – هو الذي يحمل الرسالة من لسان المتحدث إلى أذن المستمع أو المتلقي. وقد لوحظ أن أدوات القياس واختبارات اللغة العربية قد أظهرت اهتمامًا كبيرًا بقياس عناصر أخرى في الرسالة اللغوية، مثل: المحتوى الفكري والمعلوماتي، والجانب المعجمي والدلالي والصرفي والنحوي، على حساب المكوِّن الصوتي الأدائي في الرسالة اللغوية.

ومن هنا تأتي أهمية هذا البحث الذي يستهدف مناقشة العناصر المكونة للأداء الصوتي، ويستهدف توضيح الدور الذي يؤديه كل عنصر من هذه العناصر، ويستهدف أيضًا التأكيد على أن هذه العناصر لا تقل أهمية عن النحو والصرف في ضمان صحَّة الرسالة اللغوية، وأخيرًا يستهدف البحث اقتراح آليات محددة وعملية لقياس عناصر الأداء الشفوي، في اختبارات الأداء الشفوي بالعربية.

الكلمات المفتاحية

المهارات الصوتية / الإدغام / التفخيم / النبر/ التنغيم

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 2, No. 4; 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
مجلة اختبارات اللغة، م ٢، ع ٤: ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥
jlt@ksaa.gov.sa

Phonetic Skills in Arabic Oral Performance Tests
Between Reality and Aspiration

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-013-001

Dr. Ibrahim Mohammed Aly

United Arab Emirates University

Submission Date	Acceptance Date
08 /04 /2025	01/05/2025

ABS TRACT

Phonetic performance skills represent a core dimension of spoken linguistic communication. The human voice, through its acoustic and articulatory features, serves as the principal vehicle for transmitting the linguistic message from the speaker to the listener.

Despite its foundational role, the phonetic-performance component has been significantly underrepresented in Arabic language assessment practices. Existing evaluation tools have primarily emphasized dimensions such as informational content, lexical and semantic accuracy, and morpho-syntactic structures, often to the detriment of vocal performance.

This study seeks to address this critical gap by identifying and analyzing the constituent elements of phonetic performance in Arabic oral communication. It elucidates the functional role of each component and argues for its equal pedagogical and evaluative importance alongside grammar and morphology in ensuring clarity, accuracy, and communicative intelligibility. The study further proposes concrete, performance-based mechanisms for systematically evaluating phonetic skills within Arabic oral proficiency assessment frameworks.

KEYWORDS

phonetic skills/ assimilation/ emphatic/ stress/ intonation

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

ملخَّص البحث:

تعد مهارات الأداء الصوتي عنصرًا مهمًّا من عناصر الرسالة اللغوية المنطوقة؛ فالصوت بظواهره المختلفة هو الذي يحمل الرسالة من لسان المتحدث إلى أذن المستمع أو المتلقي، ولولا الصوت لظلَّت الرسالة اللغوية حبيسة ذهن المتحدث، ولظلَّت مجموعة هائمة من المعلومات والانفعالات والعواطف والأفكار التي لا تبارح الذهن والوجدان إلى التحقُّق الفيزيائي الفعلي.

وقد لوحظ أن أدوات القياس واختبارات اللغة العربية اهتمت بقياس عناصر أخرى في الرسالة اللغوية مثل المحتوى الفكري والمعلوماتي، والجانب المعجمي والدلالي والصرفي والنحوي، على حساب المكون الصوتي الأدائي، واكتفت عند التعرض للمكون الصوتي بذكر عبارات فضفاضة ضمن معايير التقييم، مثل: سلامة النطق، والتخلص من اللُّكْنَة الخاصة، من غير تفصيل لهذه العناصر، ولا توضيح لآليات قياسها، ولا إفرادٍ لقسم أو أسئلة خاصة بها في أدوات القياس، ولا صياغتها في صورة مؤشرات أداء يمكن قياسها، وهذه العناصر قد أُهملت في التعليم، قبل أن تُهمل في القياس.

ومن هنا تأتي أهمية هذا البحث الذي يستهدف مناقشة المكون الصوتي بظواهره وقضاياه المختلفة، وتوضيح الدور الذي يؤديه كل عنصر منه، والتركيز على أنه لا يقل أهمية عن النحو والصرف في ضمان صحَّة الرسالة اللغوية، واقتراح آليات محددة وعملية لقياسه في اختبارات الأداء الشفوي بالعربية.

الكلمات المفتاحية:

الأداء الشفوي/ المختبَر/ المهارات الصوتية/ القراءة الجهرية/ القياس/ مؤشرات الأداء/ الإدغام/ التفخيم والترقيق/ النبر/ التنغيم/ الوقف والوصل والسكتة.

المقدمة:

الحمـد لله رب العالمـين، والصـلاة والسـلام علـى خـير المرسـلين، سـيدنا محمـد الصـادق الأمـين، أمـا بعـد، فـإن إنتـاج الرسـالة اللغويـة الصوتيـة تتعاضـد فيـه ثلاثـة عناصـر هـي: المحتـوى المعلومـاتي الفكـري، والمحتـوي اللغـوي الـذي يضبـط الرسـالة صرفًـا ونحـوًا ودلالـة، والمحتـوى الصـوتي الـذي ينقـل الرسـالة مـن لسـان المتحـدث إلى أذن المسـتمع.

ويتنـاول هـذا البحـث العنصـر الثالـث، وجـاء بعنـوان (المهـارات الصوتيـة في اختبـارات الأداء الشـفوي باللغـة العربيـة بـين الواقـع والمأمـول)، ويقصـد الباحـث بالمهـارات الصوتيـة مجموعة المهـارات الـتي تحـدد مـدى قـدرة المتحـدث أو الملقـي علـى التوظيـف الصحيـح والفعـال للعناصـر والظواهـر الـتي تشـكل الأداء الصـوتي مـن نـبر، وتنغيـم، ووقـف ووصـل، ومـن مراعـاة لمخـارج الأصـوات، وصفاتهـا جهـرًا وهمسًـا وتفخيمًـا وترقيقًـا. وعلـى الرغـم مـن أن كثـيرًا مـن العناصـر السـابقة وصفـت عنـد بعـض الباحثـين بالظواهـر الصوتيـة، أو الملامـح الصوتيـة، فقـد آثـر الباحـث اسـتخدام (المهـارات الصوتيـة) في عنـوان بحثـه؛ لأن البحـث يتنـاول دور هـذه العناصـر في التقييـم، ومصطلـح (المهـارة) أدخـل إلى التقييـم مـن (الظاهـرة) و(الملامـح).

ومما يجـدر ذكـره أن المهـارات الصوتيـة تتعلَّـق بأساسـيات جوهريـة في الأداء الصـوتي بالعربيـة، لا يمكـن تجاهلهـا ولا إهمالهـا؛ لأن لهـا تأثيراتهـا الكبـيرة في تحديـد دلالات المفـردات، ومعـاني الجمـل، وتوجُّهـات الرسـالة اللغويـة المنطوقـة.

ويهـدف البحـث إلى تفصيـل الحديـث حـول الـدور الـذي يؤديـه كل عنصـر مـن عناصـر الأداء الصـوتي في تكويـن الرسـالة اللغويـة المنطوقـة وإيصالهـا، ثـم تحليـل وضـع هـذه العناصـر في أدوات القيـاس المتوافـرة علـى السـاحة، واقـتراح آليـات عمليـة لإدراج هـذه العناصـر في اختبـارات الأداء الشـفوي باللغـة العربيـة، ضمـن مواصفـات المسـتويات، وأسـئلة الاختبـارات، ومعايـير التقييـم، بطريقـة تحقـق شـمول الاختبـارات لمكونـات الرسـالة الشـفوية كاملـة، وتحقيقًـا لعناصـر الثبـات والصـدق والواقعيـة في هـذه الاختبـارات. ولا شـك في أن ذلـك كلـه يصـب في الجهـود الراميـة إلى تطويـر أدوات القيـاس في اللغـة العربيـة.

ويستخدم الباحث مصطلح (الأداء الشفوي) بديلاً للمصطلحات التي أطلقت على مهارة التحدث في المناهج التعليمية والاختبارات، ومنها (التحدث، والمحادثة، والكلام)؛ لأن المصطلح الأول يتسع ليشمل كل المنتج اللساني الصوتي من حوار، وارتجال حر أو مقيَّد، وعروض شفوية، وقراءة جهرية، وترديد صوتي، وغيرها.

ووصولاً لتحقيق أهداف البحث؛ قسمه الباحث إلى مبحثين أساسيين، تسبقهما مقدمة وتمهيد، وتتلوهما خاتمة. في التمهيد ألقى الباحث الضوء على الحالة الراهنة لاختبارات الأداء الشفوي، ثم عرض - في إيجاز - آليات قياس مهارات الأداء الشفوي، في الاختبارات وأدوات القياس المتاحة، التي سيقوم الباحث بتحليلها ومناقشتها؛ تمهيدًا لتقديم مقترحات عملية حول المأمول في قياس هذه المهارات.

وفي المبحث الأول وعنوانه (أنماط الأداء الشفوي في أدوات القياس) استعرض الباحث الأنماط الأربعة التي احتوت عليها الاختبارات السائدة وهي: الترديد الصوتي، والحوار، والقراءة الجهرية، والارتجال، على اختلاف المصطلحات والمفاهيم المعبرة عنها في الاختبارات، وتوقف بالتفصيل أمام القراءة الجهرية؛ وذلك لسببين أولهما الاختلافات الكبيرة التي ظهرت في أدوات القياس حول التعامل مع هذا النمط، وثانيهما أهمية هذا النمط في قياس مهارات الأداء الصوتي بطريقة تحقق الشمولية، والقصدية، والثبات، والصدق، والواقعية.

وجاء المبحث الثاني بعنوان (العناصر الصوتية في قياس الأداء الشفوي)، وفيه وقف الباحث أمام أربعة عناصر صوتية يرى أنها لم تأخذ حقها من التأصيل في أدبيات القياس اللغوي على الرغم من أهميتها في عمليات التواصل الشفوي؛ لأنها تشكل الإيقاع الخاص المميز للغة، ولأنها تؤدي دورًا بالغ التأثير في صحَّة الرسالة اللغوية الشفوية، وفي تحديد الدلالة، وتوجيه المعنى، وهي: مخارج الأصوات وصفاتها وتأثيراتها، والنبر، والتنغيم، والوقف والوصل والسكتة. وحلَّل الباحث تعامل الاختبارات السائدة مع هذه المهارات ثم قدَّم رؤيته الخاصة لقياس مدى تمكُّن المختبَرين من كل منها.

وقد لجأ الباحث إلى المنهج الوصفي التحليلي في بحثه، وهو منهج يقوم على وصف الظاهرة، ورصد آراء الخبراء والباحثين حولها، والمقارنة بين هذه الآراء، ثم تقديم حلول وإجابات خاصة مقترحة للقضايا المثارة.

أسئلة البحث:

فيما يلي أبرز الأسئلة التي يسعى البحث للإجابة عنها:

١. مـا أبـرز أنمـاط الأداء الشـفوي باللغـة العربيـة الـتي تضمنتهـا الاختبـارات وأدوات القيـاس واختبـارات اللغـة العربيـة.

٢. إلى أي مـدى نجحـت الاختبـارات وأدوات قيـاس الأداء الشـفوي باللغـة العربيـة في تغطية المهـارات الصوتية؟

٣. ما أهمية إدراج القراءة الجهرية نمطًا أساسيًّا في قياس الأداء الشفوي بالعربية؟

٤. كيـف تؤثـر الظواهـر الصوتيـة مـن تفخيـم وترقيـق، وإدغـام، ونـبر، وتنغيـم، ووقـف ووصـل، في صحـة الرسـالة اللغويـة المنطوقـة ودقتهـا؟

٥. ما أبرز الوظائف الدلالية والسياقية والنحوية لظاهرتي النبر والتنغيم في اللغة العربية؟

٦. كيـف يمكـن تطويـر أدوات قيـاس، تقيـس بدقـة وشـمولية مهـارات الأداء الصـوتي باللغـة العربيـة، وتحقـق -في الوقـت نفسـه- معايير جـودة أدوات القيـاس مـن صـدق، وثبـات، وواقعيـة؟

حدود البحث:

١. يتنـاول البحـث أربع ظواهـر صوتيـة، يراها الباحـث أساسـية في قيـاس الأداء الشـفوي بالعربيـة، ويـرى أنهـا لـم تأخـذ حقهـا مـن البحـث والتحليـل وهـي: نطـق الأصـوات مـن حيـث الصفـات، والمخـارج، والتأثـيرات المتبادلـة بـين الأصـوات المتجـاورة، والنـبر، والتنغيـم، والوقـف والوصـل والسـكتة. ولـن يتعـرض الباحـث للمؤثـرات الأخـرى، كضبـط ارتفـاع الصـوت، وسـرعته، وتوظيـف الإيمـاءات والإشـارات ونظـرات العـين، وغـيرذلـك مـن مؤثـرات.

٢. يناقـش البحـث هـذه الظواهـر ويحللهـا في سـبعة مـن الاختبـارات والتجـارب الاختباريـة الـتي تتوفـر معلوماتهـا، قبـل أن يقـدم تصوراتـه المقترحـة حـول القيـاس الدقيـق لهـذه المهـارات.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تمهيد:

ما زالت الساحة اللغوية العربية في حاجة إلى مزيد من الدراسات التي تتناول القضايا الجزئية الفرعية في أمور التقييم اللغوي، فإن اتفق معظم الباحثين على وجوب أن يتناول القياس مهارات اللغة الأربعة استماعًا وقراءة وتحدثًا وكتابة، فإن المشكلة الكبرى تكمن في التفاصيل المندرجة تحت هذه المحاور المهارية الكبرى.

إنّ الاختلافات حول هذه التفاصيل في الاختبارات كثيرة ومتفرعة، وخصوصًا في مجال قياس مهارات التحدث أو الأداء الشفوي؛ ولعل مبعث ذلك أن كثيرًا من هذه الأدوات لم تتخلص من التأثر بالاختبارات اللغوية المماثلة في اللغات الأجنبية، وعلى رأسها الإنجليزية، تلك الاختبارات التي كانت سبّاقة في عرض فلسفتها، ومعاييرها، وأدواتها في التقييم.

ولا شك في أن للعربية خصوصية في نظامها اللغوي صوتًا وصرفًا ونحوًا، وهذه الخصوصية توجب على الباحثين مراعاتها عند تصميم أدوات القياس، ولا يتحقق ذلك بالاستسلام التام للنماذج الاختبارية العالمية. وعلى سبيل المثال لا الحصر، فإن المدقِّق في الاختبارات اللغوية العربية يجد أنها لا تتفق على المهامّ أو الأنماط التي يجب قياسها في التحدث، ولا يوجد تنظير واضح للتعامل العلمي مع ظواهر الأداء الصوتي ومهاراته، بوصفه مكونًا جوهريًّا من مكونات الرسالة اللغوية.

وقبل أن ينطلق الباحث في التدليل على ذلك، وفي مناقشة الظواهر والمهارات الصوتية التي يرى وجوب تقييمها، يقدِّم هذا الملخص لموقع التحدث في أبرز الاختبارات والتجارب الاختبارية التي توافرت معلوماتها، مرتبةً تصاعديًّا من حيث حضور محور التحدث في كل منها.

اختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية: يقيس التحدث من خلال مقابلة تتم وجهًا لوجه أو عبر الهاتف (الحمد، ٢٠١٦، ص١٢٠)، ولا تتوافر معلومات تفصيلية حول آليات ذلك ومعاييره.

- **اختبار العربية المعياري (الجامعة السعودية الإلكترونية):** اختبار مصمم للمستوى المتقدم فقط، يقيس قدرة متعلمي العربية لغة ثانية أو أجنبية على التحدث باللغة

العربيـة بفاعليـة في القضايـا والمجـالات الأكاديميـة فقـط، مـن خـلال سـؤال واحـد، يطـرح موضوعًـا محـددًا، ويطلـب مـن المختبَر التحـدث المطـول فيـه (الشـمراني، ٢٠١٦، ص ٩٩/ ١٠٢).

- **اختبـار الكفـاءة في اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا في جامعـة (ميتشـيجان)، واختبـار (APT) الجديـد:** الإصـدار القديـم لا يقيـس التحـدث، أمـا اختبـار (APT) الجديـد (١٩٩١م) فقـد خصـص جزءًا لقيـاس إنتـاج اللغـة المنطوقـة، والهـدف منـه تقييـم قـدرة الطـلاب علـى التحـدث باللغـة العربيـة الفصيحـة بطلاقـة ودقـة. ويتكـون اختبـار التحـدث مـن سـت مهـام، ويُطلـب مـن الممتحَنين الاسـتماع بعنايـة إلى التعليمـات أثنـاء قراءتهـا بصـوت عـالٍ، ثـم تسـجيل إجاباتهـم الصوتيـة باللغـة العربيـة عندمـا يُطلـب منهـم ذلـك (Rammuny, 1992).
- **اختبـار الأداء الصـوتي:** صممـه الدكتـور رشـدي طعيمـة، وهـو يقيـس مهـارات الأداء الصـوتي فقـط (نطـق الأصـوات العربيـة، والتمييـز بـين الحـركات القصيـرة والطويلـة، والتمييـز بـين الوحـدات الصوتيـة المتشـابهة، وسـرعة نطـق الكلمـات المكتوبـة، والقـدرة علـى اختيـار موضـع الوقـف الجيـد في أثنـاء القـراءة، والقـدرة علـى التنغيـم)، ويتـم قيـاس الأداء الصـوتي مـن خـلال القـراءة الجهريـة في سـت مهـام اختباريـة، ومـن خـلال الاسـتماع والإجابـة في مهمـة واحـدة (طعيمـة، ٢٠٠٤).

وهـذا الاختبـار قديـم فقـد صمـم في عـام ١٩٨٢م، ويمتـاز ببسـاطة إجـراءات تنفيـذه[١]، ولا يقيـس مهـارات الحـوار والارتجـال، ولا يتوقـف أمـام المحتـوى المعلومـاتي، ولا يقيـس المسـتوى الصـرفي والنحـوي التركيـبي ولا المعجـم، وهـو يسـتهدف فئـة الناطقـين بغـير العربيـة حصـرًا، وطُبِّـق علـى ١٢٥ طالبًـا فقـط، وعلـى الرغـم مـن كل ذلـك فإنـه في رأي الباحـث، مـن أغنـى التجـارب وأوفاهـا وأدقِّهـا في قيـاس مهـارات الأداء الصـوتي وظواهـره، كمـا سـيظهر في ثنايـا هـذا البحـث.

(١) يتكـون الاختبـار مـن: دليـل الاختبـار: وفيـه شـرح للهـدف مـن الاختبـار، وعناصـره، وطريقـة إجرائـه وتصحيحـه. وبطاقـة الأداء الصـوتي: وهـي الاختبـار ذاتـه، ويتكـون مـن عـدة أسـئلة، يقـوم الـدارس بقراءتهـا واحـدًا بعـد الآخـر، ثـم يسـلمها للمعلـم ليقـدّر في ضوئهـا مسـتوى أداء الـدارس. وبطاقـة التقديـر: وهـي الـتي يتـم فيهـا التصحيـح وتقديـر الدرجـات. وينفـذ الاختبـار في عشـر دقائـق

- **اختبار بيرسون لأداء المنطوق في اللغة العربية:** يقيِّم قدرة المتحدث باللغة العربية من الناطقين بغيرها على الفهم والتواصل بشكل مناسب باللغة العربية الفصيحة المعاصرة، في الموضوعات اليومية، ويُنفَّذ من خلال الهاتف أو الحاسوب. في الاختبار أسئلة تعتمد على الاستماع إلى نص ثم الرد عليه بما يناسب المطلوب (إعادة نطق النص، ترتيب كلمات النص، إجابات قصيرة، إعادة ذكر التفاصيل المسموعة)، وسؤال يعتمد على القراءة الجهرية لنص من النصوص. (*Arabic Test*, 2018)، و(Pearson, n.d.).
- **اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها (جامعة الإمارات العربية المتحدة):** يقيس الأداء الشفوي للناطقين بالعربية، عبر القراءة الجهرية لثلاثة نصوص متدرجة، ثم مهمتين في الارتجال. ينفَّذ من خلال الحاسوب، وتقدم الأسئلة مكتوبة على شاشة الحاسوب، ويقيَّم أداء المختبَر وفق تسعة مستويات من مستويات الأداء، أرقاها المستوى الأخير الذي يتطلب أداءً لغويًّا دقيقًا في جوانب النطق والأداء الصوتي، والطلاقة، وعمق الأفكار، والالتزام الدقيق بالنظام اللغوي من حيث مخارج الأصوات وصفاتها، وصحة الضبطين البنائي والإعرابي، وغير ذلك (عبد اللطيف، ٢٠١٦)، و(عبد اللطيف، ٢٠٢٣).
- **اختبار الكفاءة الشفوية للغة العربية (أكتفل):** وله نمطان هما: المحادثة الهاتفية الحيَّة (OPI)[١]، والمقابلة الشفوية عبر الحاسوب (OPIc)[٢]، وينفَّذ بواسطة برنامج حاسوبي خاص. يقيس هذا الاختبار مهارات التحدث بكثير من اللغات العالمية، يقيس اختبار (OPIc) التحدث بالعربية الفصيحة، ويقيس (OPI) التحدث باللهجات العربية المحْكيَّة، ويتم تقيِّم الكفاءة اللغوية من حيث قدرة المرشح على استخدام اللغة بشكل فعّال ومناسب في مواقف الحياة الحقيقية، وقدرته على التحدث وإنتاج اللغة بشكل كلِّي، من خلال تحديد أنماط نقاط القوة والضعف لديه (العش، ٢٠٢٠)، و(أبو عمشة، ٢٠١٨)، و(Parry, n.d.).

(١) أي: Oral Proficiency Interview

(٢) أي: Oral Proficiency Interview – computer

(المبحث الأول) أنماط الأداء الشفوي في أدوات القياس:

تتنـوّع أنمـاط الأداء الشـفوي المقيسـة في اختبـارات اللغـة العربيـة، وتتعـدَّد مصطلحاتهـا، **وهـذه الأنمـاط هـي:**

القـراءة الجهريـة: وفيهـا يُطالـب المختـبَر بقـراءة كلمـات أو جمـل محـددة، بصـوت مسـموع؛ لقيـاس مهـارات محـددة.

الترديـد الصـوتي: أي إسـماع المختـبَر كلمـات أو جمـل محـددة، ومطالبتـه بترديـد مـا يسـمع؛ لقيـاس مهـارات محـددة.

الحـوار: مطالبـة المختـبَر بالمشـاركة في محادثـة تفاعليـة مـع المختـبِر، وقـد تكـون بالمواجهـة أو عـن بُعـد عـبر الهاتـف، أو عـبر تطبيـق حاسـوبي، ويعـبَّر عنـه بالـكلام التفاعليّ أحيانًـا.

الارتجـال: أي مطالبـة المختـبَر بالحديـث المتواصـل في موضـوع محـدد، لمـدة زمنيـة معيَّنـة، ويعـبَّر عنـه بالـكلام التقديـمي أحيانًـا.

ويلاحـظ أن الحـوار والارتجـال همـا النمطـان الغالبـان في معظـم الاختبـارات، علـى اختـلاف في طريقـة التعامـل مـع كل منهمـا. أمـا (القـراءة الجهريـة) فقـد بـدا الخـلاف والاختـلاف حولهـا كبـيرًا، فأهملتهـا كثـير مـن الاختبـارات، ولـم تدرجهـا ضمـن أنمـاط الأداء الشـفوي المقيسـة، والتجـارب القليلـة الـتي أدرجتهـا في مهـام القيـاس لـم تسـتفد منهـا الاسـتفادة الكاملـة.

دور القراءة الجهرية في اختبارات الأداء الشفوي:

في الأدبيـات التربويـة، تمثِّـل القـراءة الجهريـة النـوع الثـاني مـن نوعـي القـراءة، إلى جانـب القـراءة الصامتـة، وتُعـرَّف بأنهـا "قـراءة تشـتمل علـى مـا تتطلبـه القـراءة الصامتـة، مـن تعـرُّف بواسـطة البصـر علـى الرمـوز الكتابيـة وإدراك عقلـي لمعانيهـا، وتزيـد عليهـا التعبـير بواسـطة جهـاز النطـق عـن هـذه المعـاني" (خنشـوش، ٢٠١٧، ص٢٣)، وتعـرَّف أيضًـا بأنهـا "التقـاط الرمـوز المطبوعـة بالعـين، وترجمـة المـخّ لهـا، ثـم الجهـر بهـا باسـتخدام أعضـاء النطـق اسـتخدامًا سـليمًا" (فضـل الله، ١٩٩٨، ص٦٧).

وقد جرت العادة على النظر إلى مهارات القراءة الجهرية بوصفها جزءًا من مهارات القراءة (الناقة، ٢٠١٨)، أو العمليات الممهّدة لمهارات (فهم المقروء)، وعندما نتصفَّح وثائق اللغة العربية في العالم العربي (الأطر التدريسية ووثائق المعايير وغيرها) لن يعوزنا الدليل على ذلك، فمصمِّمو الوثائق يضعون (عمليات القراءة) قبل (فهم المقروء) مباشرة تحت عنوان واحد هو (القراءة). ولا شك في أن لهذا وجاهته ومسوِّغاته؛ فتعلُّم القراءة، بمعنى فكّ رموز الحروف وتركيبها معًا لتكوين كلمات ذات معنى ـ وهو ما يحدث في أولى مراحل التعليم ـ هو عملية تسبق فهم المقروء، وتحتاج عمليات تعلُّم القراءة وفكّ شفرة الحروف المكتوبة إلى تحويلها إلى أصوات مسموعة من الناحية الإجرائية الصفية؛ مما جعل القراءة الجهرية إجراءً عمليًّا يستخدمه المعلمون في تدريس عمليات القراءة ومهارات فهم المقروء؛ فالقراءة غير الصحيحة تؤدي إلى فهم غير صحيح، وتعصف بمهارات فهم المقروء.

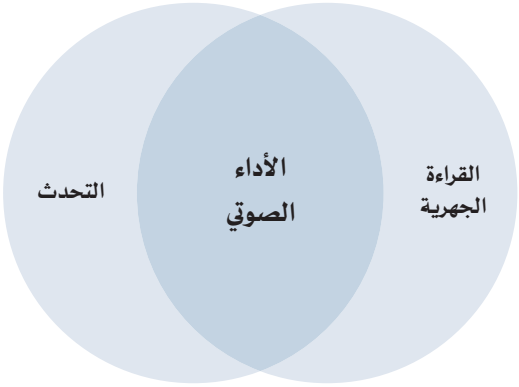
حتى هنا تبدو الأمور منطقية فيما يخص مراحل التعليم الأولى، لكنّ غيرَ المنطقي هو إهمال القراءة الجهرية كلما ارتقينا في السلَّم التعليمي. ومن مظاهر ذلك عدم الاهتمام الكافي بها في التدريس، وعدم تفريع مهاراتها الجزئية، وعدم توزيعها على المراحل التعليمية المختلفة، وعدم النظر إليها بوصفها محورًا مهاريًّا قائمًا بذاته، وبالتالي عدم قياسها في معظم الاختبارات اللغوية. والأغرب من ذلك أنك قد تجد في المناهج والكتب التعليمية اعتناءً شديدًا بشكل الحرف وتنوع أشكال كتابته، وفي الوقت نفسه لا تجد شيئاً يذكر عن نطق الصوت / الحرف، وتنوع طرق نطقه وفق الأصوات السابقة واللاحقة، ولا تجد شيئًا عن التمييز الصوتي للحروف، ولا رصدًا ولا معالجة لمشكلاتها الشائعة، ولا تجد شيئًا عن مخارج الأصوات، وصفاتها، ولا بقية الظواهر الصوتية من نبر، وتنغيم، وتفخيم وترقيق، ووقف ووصل، اللهم إلا في بعض حصص تلاوة القرآن الكريم، وكأن المهارات الصوتية العربية تخصُّ قراءة القرآن الكريم فقط، ولا تنسحب على بقية الأداءات الصوتية الأخرى، وكأنه لا علاقة لمعلم اللغة العربية بهذه المهارات التي قد تكون أهمَّ وأولى من مهارات أخرى في المناهج والاختبارات.

عندما نتأمل القراءة الجهرية ومهاراتها الفرعية، **نجد أنها تتداخل مع محورين مهاريين، هما:**

محور القراءة: وذلك للاشتراك في نوع النص الذي يعمل عليه المحوران، وهو النص المكتوب، وفي الهدف العام، وهو فكّ شفرة الرموز المكتوبة تمهيدًا لفهمها.

ومحور التحدث: فالقراءة الجهرية تشترك مع التحدث في استخدام أعضاء النطق في المحورين، وفي طبيعة المنتج النهائي، وهو النص المنطوق. وبعبارة أخرى فإن كل جزء من مصطلح (القراءة الجهرية) ينتمي إلى محوره الخاص، فهي (قراءة)، وهي (جهرية) في الوقت نفسه.

الشكل التالي يوضِّح المساحة المهارية المشتركة بين المحورين، وفيه تمثل الدائرة اليمنى مهارات القراءة الجهرية، وتمثل الدائرة اليسرى مهارات التحدث، وتمثل المنطقة المشتركة بين الدائرتين منطقة الأداء الصوتي التي تحتوي على المهارات المشتركة بين المحورين.



أما عن حضور القراءة الجهرية في الاختبارات المتاحة، فمن بين النماذج السبعة التي عرضها الباحث لا نجد لها حضورًا إلا في **ثلاث تجارب هي:**

- اختبار بيرسون للمنطوق، في سؤال واحد من ستة، بنسبة (١٦,٧٪) من أسئلة الاختبار.
- اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها، في محور من محورين، بنسبة (٥٠٪) من أسئلة التحدث.
- اختبار الأداء الصوتي للدكتور رشدي طعيمة، في ستة أسئلة من سبعة، بنسبة (٨٥,٧٪) من أسئلة الاختبار.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وممـن يقـترح اللجـوء للقـراءة الجهريـة في اختبـار التحـدث د.محمـد عبـد الخالـق حيـث يقـول: "يمكـن اختبـار قـدرة الـدارس على النطـق مـن خـلال ملاحظتـه أثنـاء القـراءة" (محمـد، ١٩٩٦، ص١٧٧)، ويضـع محـدّدات لذلـك منهـا أن نضـع في الحسـبان أننـا لا نختـبر مهـارة الـدارس في القـراءة أي فهـم المقـروء، وإنمـا نريـد اختبـاره في النطـق باعتبـاره شـيئًا مميـزًا عـن المهـارات الكليـة للـكلام (محمـد، ١٩٩٦، ص١٦٧).

ويـرى الباحـث أن احتـواء اختبـارات اللغـة العربيـة، للناطقـين بالعربيـة وللناطقـين بغيرهـا، علـى قسـم يقيـس القـراءة الجهريـة بمهاراتهـا المتعـددة، أمـر مهـم للغايـة، كمـا يـرى أن قيـاس هـذه المهـارات ضمـن مهـارات الأداء الشـفوي أمـر مناسـب؛ وذلـك لصعوبـة قياسـها مـن الناحيـة الإجرائيـة ضمـن مهـارات فهـم المقـروء، ولاقترابهـا الشـديد مـن مهـارات الأداء الشـفوي في المنتـج النهـائي القابـل للملاحظـة والقيـاس وهـو (الإنتـاج الصـوتي).

أما عن المهارات التي يُقترح قياسها عن طريق القراءة الجهرية فأهمها:

١. التعرف على الرموز المكتوبة كالحروف، والحركات، وعلامات الترقيم، والأرقام.
٢. القـراءة الصحيحـة الخاليـة مـن أخطـاء الإبـدال والحـذف والقلـب والإضافـة والتكـرار والتقطيـع.
٣. نطق أصوات الحروف ومراعاة مخارجها.
٤. المحافظة على صفات الأصوات، والتمييز الصوتي بين المتشابهات والمتقاربات منها.
٥. التمييز في النطق بين الحركات الطويلة والقصيرة.
٦. النطق الصحيح للشدة، والمدة، والتنوين.
٧. النطـق الصحيـح للأصـوات الـتي تنطـق ولا تكتـب، وإهمـال نطـق الكلمـات الـتي تكتـب ولا تنطـق.
٨. النطق الصحيح للكلمات من حيث الضبط البنيوي (من الناحية الصرفية).
٩. التمييز الصوتي بين الكلمات المتشابهة (أكفاء/ أكفّاء، عَنان وعِنان/ هوى هوي ....).
١٠. مراعـاة التأثـيرات الصوتيـة الناتجـة عـن تجـاور الأصـوات المتقاربـة والمتشـابهة، وعلـى رأسـها الإدغـام.

١١. النطق الصحيح للجملة من المنظور النحوي المرتبط بعلامات الإعراب والبناء.

١٢. نبر كلمات محددة في الجملة لإيصال معانٍ محددة أو التركيز على فكرة ما.

١٣. القدرة على التنغيم المحدد لنوعيات التراكيب النحوية (التنغيم النحوي)، والقرائن السياقية (التنغيم السياقي).

١٤. الوصل والوقف والسكتة، بطريقة تلائم التعبير عن المعاني والسياقات المختلفة.

١٥. التحكم في الأداء الصوتي من حيث السرعة والبطء والتكرار، ومن حيث درجة الصوت ارتفاعًا وانخفاضًا، سرعة وبطئًا

ويلاحظ أن كثيرًا من المهارات السابقة تنتمي إلى الأداء الصوتي، وقد يقول قائل: إن المهارات من الثالث إلى الأخير، يمكن قياسها عن طريق الحوار والارتجال، حيث تظهر قدرات المختبَر على نطق الأصوات، والتمييز بين المتشابهات منها، وضبطها البنيوي والإعرابي، إضافة إلى النبر، والتنغيم، وبقية مؤشرات الأداء السابقة، فلماذا إذن نقيس هذه المؤشرات مع القراءة الجهرية؟ وإجابة ذلك – في رأيي – أننا عندما نقيس هذه المؤشرات في القراءة الجهرية فإننا نختار، عن قصد وعمد وتخطيط مسبق، العناصر التي نستهدف قياسها؛ وذلك عن طريق مطالبة المختبَر بقراءة كلمات وجمل ونصوص محدّدة، ومختارة بعناية من حيث مواضيعها وأحجامها وبنيتها اللغوية، ومن حيث احتواؤها على الظواهر الصوتية والأدائية المطلوب قياسها والمحددة سلفًا في جداول مواصفات الاختبار؛ مما يضمن دقة أداة القياس وثباتها وصدقها، وهذا لا يتوافر في الحوار والارتجال اللذين يتفاوت فيهما تحقق الظواهر المراد قياسها، واللذين تركز مؤشرات الأداء فيهما على نقاط أخرى مهمة أيضًا، مع عدم تجاهل المؤشرات التي يشتركان فيها مع القراءة الجهرية، كما سيأتي.

أما نمط (الترديد الصوتي) فقد ورد في اختبار بيرسون لأداء المنطوق في اللغة العربية، وفي مقياس د. محمد عبد الرؤوف (مقياس للكفاءة اللغوية للغة العربية كلغة ثانية) (الشيخ، ١٩٨٨)، واختبار الأداء الصوتي للدكتور رشدي طعيمة. ويرى الباحث أن إدخال نمط (الترديد الصوتي) في اختبارات الأداء الشفوي قد تحيط به مشكلات إجرائية، منها صعوبة المحافظة على ثبات الاختبار؛ نتيجةً للمتغيرات الصوتية المتوقَّعة في العنصر البشري المؤدي للنص المراد ترديده، بالإضافة إلى أن القراءة الجهرية قادرة على تغطية جميع المهارات التي يُراد قياسها من خلاله، وبدرجة أدق.

تداخل أدوار القراءة الجهرية والحوار والارتجال:

ومما يسوّغ إدراج القراءة الجهرية في اختبارات الأداء الشفوي، أن طبيعة العصر وتقنياته فرضت مواقف لغوية تتعاضد فيها القراءة الجهرية والارتجال والحوار، وتفرض على المتحدث أن يستخدم الأنماط الثلاثة معًا، أو يراوح بينها، فيبدأ حديثه بالقراءة الجهرية مثلاً، ثم يقطع قراءاته بتعليقات مرتجلة، أو حوارات فردية يردُّ فيها على بعض الأسئلة أو المداخلات، وهذا ما نراه في العروض الشفوية، والندوات والمؤتمرات والحلقات العلمية، عندما ينتقل المتحدث بين القراءة الجهرية للمادة التي أعدَّها للعرض، والارتجال الذي يقدِّم عبره تفصيلات وتعليقات إضافية غير مكتوبة؛ مما جعل مهارات القراءة الجهرية مقترنة بمهارات الارتجال والحوار لدى المثقف المعاصر في كثير من المواقف. ولأننا نقيس (اللغة في استعمالاتها الحقيقية)؛ يصبح من اللازم إدراج القراءة الجهرية في اختبارات الأداء الشفوي.

وممن نبهوا إلى أهمية القراءة الجهرية د. نهاد الموسى، الذي تحدث عن مستوى لغوي تظهر فيه العربية فصيحة في الكتابة، لكنها عندما تتحول إلى نص منطوق، أو عندما تقرأ جهريًّا تصبح مفتوحة لمستويات متفاوتة من الأداء، وقد تفقد كثيرًا من سمات العربية الفصيحة، ويشوبها النقص، وتكون ملحونة مشوبة بأخطاء الضبط والإعراب، وهي عربية القارئ العربي على العموم (الموسى، ٢٠٠٧، ص٤٩).

ومنهم د. محمود الناقة الذي تحدث عن أهمية الجمع بين القراءة الجهرية والتعبير الشفوي، ورأى أن تعليم هاتين المهارتين يكاد يكون معدومًا لا وجود له في المدرسة العربية، وأنهما تمثلان أكثر مهارات اللغة العربية استخدامًا في حياة الفرد، وأكثر مجالات اللغة ضعفًا وانهيارًا، وأكثر قدرة على كشف ضعف اللغة" (الناقة، ٢٠١٨، ص٦٠).

والخلاصة أنه من الضروري، عند تصميم أدوات قياس للأداء الشفوي، إدراج مهام اختبارية تتضمن القراءة الجهرية، مع تحديد مؤشرات أداء دقيقة ومناسبة لقياسها من خلالها، وبخاصة المؤشرات المتعلقة بمهارات الأداء الصوتي؛ لأن القراءة الجهرية هي النمط الأنسب لتصميم أداة قياس، تتسم بالشمولية، والدقة، والموضوعية، والثبات، والواقعية لقياس مهارات الأداء الصوتي، وهذا لا يعني الدعوة إلى إهمال نمطي الحوار والارتجال؛ فلكل نمط مجاله في القياس.

(المبحث الثاني) العناصر الصوتية في قياس الأداء الشفويّ:

تتكون الرسالة اللغوية المنقولة عبر الصوت من ثلاثة عناصر:

أ. **العناصر الدلالية المعلوماتية:** ويقصد بها الباحث محتوى الرسالة المراد إيصاله إلى المتلقي، من معلومات وأفكار ومواقف وحقائق وآراء وغير ذلك.

ب. **العناصر التركيبية والمعجمية:** ويقصد بها الباحث الجوانب اللغوية التي تشكِّل لبنات الرسالة وهيكلها، والتي تحكمها الضوابط الصرفية والنحوية والمعجمية.

ج. **العناصر النطقية أو الصوتية:** ويعني بها الباحث النطق أو الأداء الصوتي، الذي بواسطته تنقل الرسالة من لسان المتحدث إلى أذن المتلقي وعقله ووجدانه، وهو موضوع هذا البحث..

ولا شك في أنَّ الصوت هو الذي يُخرج الرسالة من صورتها الذهنية المجردة إلى تحقُّقها الفيزيائي الملحوظ القابل للقياس، وإذا كانت عملية الكتابة بعناصرها المختلفة هي الجسر الموصل للرسالة المكتوبة عبر حروف وأشكال تلاحظها العين، فإن عملية التصويت بعناصرها المتعددة أيضًا هي الجسر الذي يوصل الرسالة من المرسل إلى المستقبل في صورة أصوات تستقبلها الأذن، ويفكُّ شفرتها المخّ.

ولك أن تتخيَّل متحدثًا يمتلك رصيدًا طيبًا من المعلومات والأفكار التي سيتحدث عنها، ويمتلك ثروة لفظية كبيرة، وقدرات عالية على اختيار الكلمات الصحيحة والدقيقة، وقدرة كبيرة على صياغة جمله وعباراته في القوالب الجملية المناسبة، ولكنه لا يمتلك القدرات الصوتية المناسبة لإيصال الرسالة، فأنى لرسالته أن تجاوز ذهنه وفكره لتصل إلى أذن المستمع وعقله وقلبه؟!

"إن الصوت هو الموطن الطبيعي للغة" (أونج، ١٩٩٠، ص٤٥)، وهو الجسر الذي من خلاله تنتقل الرسالة من (الممكن) إلى (الوجود الفعلي)؛ وحتى يحقق المتحدث أو الملقي هدفه من إيصال الرسالة المنطوقة، فلا بد له من التمكُّن من مهارات الأداء الصوتي بدرجة مناسبة.

وللصوت وظواهره تأثيرات مباشرة في المعنى والدلالة، وعلى سبيل المثال: فإن تفخيم ما حقه الترقيق وترقيق ما حقه التفخيم يغيّران الكلمة تمامًا، والنبر والتنغيم يحددان معاني الكلمات، ودلالات الجمل بين التقرير والنفي والاستفهام، ويوجِّهان الدلالة بين المدح والإنكار والسخرية وغير ذلك، ويتدخلان في "ترسيم" الحدود الفاصلة بين كل كلمتين.

إن الدور الذي يؤديه الصوت في التراكيب العربية لا يقلُّ عن الدور الذي يؤديه النحو؛ فإذا كان النحو يحقق الصحة الداخلية للتركيب، فإن "الصوت يحقق الصحة الخارجية له" (بشر، ٢٠٠٠، ص٥٤٨). والتركيب النحوي مجردًا من التلوينات الصوتية المعبرة عنه، ليس قادرًا على إيصال المعنى المراد منه كاملاً، ولك أن تتخيل أن متحدِّثا أراد أن يسأل متلقيًا سؤالاً يبدأ بأداة استفهام فركَّب جملته تركيبًا نحويًّا صحيحًا، وأتى بأداة الاستفهام المناسبة، وصاغ الجملة صياغة سليمة، وعندما أداها صوتيًّا أداها بنغمة تقريرية لا نغمة استفهامية!

ولك أن تتخيل، في السياق نفسه، ما يحتاج إليه المتحدث أو الملقي من مهارات صوتية، عندما ينطق جملة محايدة، مثل: (أنت هنا)، وهي جملة تتحمل وجوهًا دلالية متعددة، كالتقرير، والاستفهام، والدهشة، والإنكار، والسخرية، وغير ذلك، فهنا يصبح الأداء الصوتي الموجِّه الأبرز لتحديد الدلالة المقصودة.

وفي هذا السياق دعا د.كمال بشر إلى اعتماد الدرس الصوتي بكل جوانبه وظواهره عاملاً مهمًّا وفاعلاً في التحليل اللغوي بمستوياته المختلفة، موضحًا أن أبوابًا نحوية كثيرة "ليس من السهل تحليلها أو استيعاب خواصها بدقة دون النظر في هيئتها الصوتية، وما يلفُّها من ظواهر تطريزية مميزة لها" (بشر، ٢٠٠٠، ص٥٤٥).

وعناصر الأداء الصوتي التي يدرسها هذا البحث هي:

(أولاً) نطق الأصوات: من حيث الصفات، والمخارج، والتأثيرات المتبادلة بين الأصوات المتجاورة.

(ثانيًا) النبر: نبر الكلمة، ونبر الجملة، ودور النبر في تحديد معاني الكلمات، وتوجيه دلالات العبارات والجمل.

(ثالثًا) التنغيم: دور التنغيم في تحديد الدلالة وتوجيه المعنى، وعلاقته بالصحة الخارجية للتركيب اللغوي.

(رابعًا) الوقف والوصل والسكتة: أدوارها في تنظيم الأداء الصوتي، وتوجيه المعنى.

وما يميز هذه العناصر، وما يندرج تحتها من مهارات، ويجعلها جوهرية، أنها ذات علاقة وطيدة بصحة الرسالة اللغوية؛ لأن الخروج عليها يؤدي إلى تغير في الدلالة، وهي أيضًا ذات علاقة وطيدة بتحديد مدى قدرة المتحدث على التخلص من اللُّكْنَة الأعجمية المتعارضة مع العربية الفصيحة، إذا كان من الناطقين بغير العربية، والتخلص من آثار اللهجة المحكيَّة المتعارضة مع الفصيحة أيضًا إذا كان من الناطقين بالعربية. والمهم هو كيفية جعل هذه المهارات قابلة للقياس، وكيفية تحويلها إلى مؤشرات أداء محددة ومنضبطة، وكيفية تصميم مفردات ومهام اختبارية وأدوات تقييم تقيسها بشمول وإحاطة، وثبات، وصدق، وموضوعية، وواقعية.

(أولاً) نطق الأصوات من حيث المخارج والصفات والتأثيرات المتبادلة بينها:

تبدأ صحة الرسالة اللغوية المنطوقة من صحة نطق الأصوات صامتة وصائتة، والمحافظة على صفات كل صوت، والتمييز بين المتشابهات والمتقاربات، ومراعاة التأثيرات المتبادلة بين الأصوات المتجاورة، وفي هذا السياق يمكن رصد تلك القضايا وفق الملامح السبعة الآتية:

١. بما أننا في مجال القياس، فلا بد من اللجوء إلى معيار ثابت للمقيس، ولا يبدو أن هذا سهل في مجال مخارج الأصوات العربية وصفاتها؛ فاختلاف نطق كثير من الأصوات ظاهرة ممتدة من قطر عربي إلى آخر، بل داخل القطر الواحد من منطقة إلى أخرى.

وبعيدًا عن دراسات التطور التاريخي للأصوات العربية، واستبعادًا لدفاع كل قطر عربي عن طريقته في نطق الأصوات، يرى الباحث أن يكون معيار نطق الأصوات / الحروف

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربيـة هـو النـص الشـفوي الوحيـد المتَّفـق عليـه لـدى جميـع الناطقـين بالعربيـة، وهـو النـص القـرآني الكريـم، كمـا نسـمعه مـن مجيـدي التـلاوة، مـع قبـول شيء مـن التبسـط يقـرِّب النطـق إلى مسـتوى العربيـة الفصيحـة المعاصـرة. وفي هـذا السـياق لا يقبـل النطـق المخالـف لهـذا المعيـار، فعلـى سـبيل الأمثلـة لا الحصـر: لا تُقبـل الجيـم القاهريـة اليمنيـة الـتي تنطـق كحـرف (G) في (go)، ولا تقبـل القـاف الفلسـطينية القريبـة مـن الـكاف، ولا الجيـم الشـامية المشـرَبة بالشـين، ولا الجيـم الـتي تُنطـق زايًـا في بعـض مناطـق ليبيـا، ولا الجيـم الـتي تنطـق دالاً في بعـض صعيـد مصـر. ولا تقبـل الضـاد الخليجيـة الـتي تقلـب ظـاءً أو شـبه ظـاء، ولا كاف خطـاب الأنـثى الـتي تنطـق (تـش). ولا تقبـل القـاف القريبـة مـن الغـين في السـودان وبعـض الخليـج، ولا نطـق كثـير مـن المصريـين للثـاء والظـاء والـذال.

ولا يعـني الباحـث بعـدم قبـول النطـق المخالـف للمعيـار الدعـوة إلى محاربـة هـذا النطـق والتخلـص منـه؛ فهـذا محـال، وضـد طبيعـة الأمـور، وإنمـا هـي دعـوة للاتفـاق على نطـق معيـاري موحَّـد للأصـوات العربيـة، يسـتخدمه المثقـف العـربي والناطـق بغـير العربيـة، عنـد التحـدث بالعربيـة الفصيحـة المشـتركة، دونمـا تقعُّـر، فـإذا عـاد كل منهمـا إلى شـؤونه الخاصـة نطـق الأصـوات بالطريقـة المتعـارف عليهـا في بيئتـه. ونحـن في مجـال القيـاس مجـبرون على النظـر إلى القضايـا اللغويـة مـن منظـور (معيـاري) لا منظـور (وصفـي) فقـط.

٢. ومما يجـب قياسـه أيضًـا **التمييـز بـين الأصـوات جهـرًا وهمسًـا**، فـلا يخلـط المتحـدث بـين المجهـور ومقابلـه المهمـوس، كمـا يحـدث أحيانًـا بـين (الـدال والتـاء)، وبـين (الـذال والثـاء)، وبـين (العـين والحـاء)، وبـين (الغـين والخـاء) (عمـر، ٢٠٠٦، ص٤٢)، ويميـز صوتيًـا بـين كل صوتـين منهمـا، فيميـز، مثـلاً، بـين (يغـشى / يخـشى)، وبـين (الأخبـار/ الأغبـار)، وبـين (تلميـح / تلميـع)؛ لأن الخطـأ في النطـق هنـا يـؤدي إلى تغـير في الدلالـة.

٣. ومـن ذلـك أيضًـا مراعـاة **التفخيـم والترقيـق**، فهـذا مـن أبـرز المهـارات الـتي يجـب قياسـها، ومعـروف أن الأصـوات العربيـة المفخَّمـة دائمًـا هـي (ص / ض / ط / ظ)، وهـي الأعلـى تفخيمًـا، ونظائرهـا المرقَّقـة هـي (س / د / ت / ذ)، و"التسـاهل في المحافظـة على السـمة النطقيـة والسـمعية لهـذه الأصـوات يقـضي على هويـة هـذه الطائفـة أو تلـك، ويقصيهـا مـن تشـكيلة المنطـوق العـربي" (لـزق، وبـوداود، ٢٠٢١، ص١٣٧)؛ ولذلـك

"تراعـي اللغـة الفصـل بحسـم بـين المتقابلـين حـتى لا يقـع اللبـس" (عمـر، ١٩٩٧، ص٣٣٥)؛ ولا يسـتطيع المتحـدث التميـيز بـين (الطـين والتـين)، ولا بـين (الصائـد والسـائد)، ولا بـين (الضـلال والـدلال)، ولا بـين (الظليـل والذليـل).

وتضاف إلى أصوات التفخيم والترقيق أصوات (ق / غ / خ) التي تكون شديدة التفخيم إذا كانت مفتوحة أو مضمومة، وتكون أقل تفخيمًا إذا جاءت مكسورة، أما صوتا (ر / ل) فلهما حالات خاصة في التفخيم والترقيق، ولعلك تلحظ، على سبيل المثال، أن ترقيق اللام في قولنا (والله) يحول الدلالة لتصبح (ولَّاه) بمعنى أعطاه ولاية (لزق، وبوداود، ٢٠٢١، ص١٤١). ولا شك في أن ظاهرة صوتية بهذا التأثير والحضور لا يمكن تجاهلها في قياس الأداء الشفوي بالعربية، وبخاصة في المواضع التي تؤدي إلى اللبس، وتغيّر الدلالة، وتشوِّه الرسالة اللغوية.

٤. كما تجب مراعاة **نطق الحركات الطوال أو أصوات المد واللين**، وهي (الألف) أو الفتحة الطويلة في مثل (قال)، و(الواو) أو الضمة الطويلة في مثل (غفُور)، و(الياء) أو الكسرة الطويلة في مثل (عِيد). وتعود أهمية هذه الأصوات إلى أن الفروق بينها في اللغات، بصفة عامة، كبيرة. ولا تكاد تشترك لغة من اللغات مع أخرى في كيفية نطقها، بل إن لهجات اللغة الواحدة لتختلف فيها اختلافًا يميز كل لهجة من هذه اللهجات. كما أن وضوح أصوات اللين في السمع إذا قيست بالأصوات الساكنة يجعل أي انحراف في نطق الأول نابيًا في الأذن، ويبعد المتكلم عن النطق الصحيح (أنيس، ١٩٧٥، ص٣٠).

وربما كان صوت (الألف) أبرز الحركات التي يعتريها التغيير، وفق سياق ورودها، فهي يجب أن تُفخَّم إذا سبقها حرف مفخَّم مثل: (صابر / ضابط / طالب / ظالم / قام / غابة / خالد)[1]، وإذا سبقها حرف الراء مثل (رامي)، ويجب أن ترقق إذا سبقها حرف مرقَّق، مثل: (تاب / عاب / كاتب / سالم).

والملاحِظ لنطق هذه الحركة يجد اختلافات كبيرة حولها، من قطر عربي إلى آخر، بل من منطقة إلى أخرى في القطر الواحد، فتجد من يرققها في غير موضعها، حتى تلامس الياء، ومن

(١) يرى د.كمال بشر أن الألف بعد القاف والغين والخاء، في العربية الفصيحة المعاصرة في مصر، تنطق بحالة وسطى بين التفخيم والترقيق. راجع (بشر، ٢٠٠٠، ص٤٦٣).

يبالغ في تفخيمها في معظم حديثه حتى تبدو كالواو، ومن ينطقها بين هذا وذاك؛ جريًا وراء العادة النطقية المرتبطة بالمكان، والبيئة، والمستوى التعليمي والثقافي. أما الناطقون بغير العربية فتبدو التنوعات النطقية لصوت الألف أكبر؛ فهم يستخدمون نظامًا مختلفًا لنطق الحركات قصيرها وطويلها.

٥. ومن هذه المهارات كذلك **مراعاة تأثر الصوت بالصوت المجاور له وتأثيره فيه**، "فتجاور الأصوات في الكلمة أو بين كلمتين يؤدي إلى تأثيرات متبادلة ينجم عنها تغيرات بالإبدال أو القلب أو الإعلال أو الإدغام أو الحذف" (عوض، وحسين، ٢٠٠٩، ص١٣٨)، وما يعنينا هنا هو الأثر الذي يحدث من تجاور الأصوات في كلمتين، تنتهي الأولى بصوت ساكن، وتبدأ الثانية بصوت متحرك يماثل الصوت الأول، وهو ما يدرس تحت باب (الإدغام)، فعند نطق هاتين الكلمتين متجاورتين "يفنى الصوت الأول في الصوت الثاني فناء تامًّا" (السعيدي، ٢٠١٧، ص٢٣٥)، ولا يتم نطق الصوت الأول ثم التوقف ونطق الصوت الثاني، بل ينطق الصوتان كصوت واحد بلا حركة ولا توقف بينهما؛ وذلك "لتحقيق حد أدنى من الجهد" (عمر، ١٩٩٧، ص٣٨٧)، مثل إدغام التاء في التاء في: (جلستْ تكتب) وإدغام النون في النون في (كن ناجحًا/ صن نفسك)، وإدغام اللام في اللام في (بل لم يسافر)، وإدغام الباء في الباء في (لم يذهبْ بلال). ومن صوره إدغام الصوتين المتقاربين عندما يكون الأول ساكنًا والثاني متحركًا، مثل: إدغام السين في الصاد في (اجلسْ صامتًا)، وإدغام التاء في الطاء في (جاءتْ طالبة)، وإدغام الدال في الضاد في (عُدْ ضابطًا)، وإدغام الذال في الظاء في (مُذْ ظَهَرَ)، وله صور أخرى مشابهة، فهذه جميعها ظواهر صوتية ينبغي عدم تجاهلها.

٦. ومن ذلك أيضًا **التخلص من التقاء الساكنين**، وهذا من المهارات التي يراها الباحث أساسية وجوهرية في النطق؛ فالخطأ فيها لا تتقبله الأذن العربية. ونعني بذلك التخلص من التقاء الساكنين في كلمتين متجاورتين، في غير المواضع التي يجوز فيها التقاؤهما؛ "وذلك لتحقيق السهولة في النطق، والهروب من الثقل، أو أمن اللبس" (بابعير،٢٠٠٥، ص١٤٥)، وقد أفاضت الدراسات اللغوية في شرح طرق التخلص

مـن السـاكنين في كلمتـين متجاورتـين، وخلاصتهـا أن هـذا التخلـص قـد يكـون بحـذف الـواو أو اليـاء أو الألـف مـن الكلمـة الأولى، نطقًـا لا خطًّـا، مثـل: (يغـزو الجيـش، يجـري السـيل، جـرى المـاء) (بابعـير،٢٠٠٥، ص٦٩). ومثـل: (في الكتـاب، قولـوا الحـق، قـولي الحـق). وقـد يكـون هـذا التخلـص بتحريـك السـاكن الأول، "فـإذا كان أول السـاكنين حرفًـا صحيحًـا لا يمكـن التقاؤهمـا إلا مـع إتيانـك بكسـرة" (الأسـتراباذي، ١٩٧٥، ج٢، ص٢٢٣)، مثـل: (مَـنِ المسـافر، اكتـبِ الفقـرة، هـلِ الْكتـاب معـك؟، جـاءتِ المهندسـة، لـم يسـافرِ الطالـب). كمـا قـد يكـون التخلـص بالضـم في مثـل: (أنتـمُ الفائـزون، هـمُ الجالسـون، عليكـمُ السـلام)، وقـد يكـون بالفتـح مثـل: (جـاء مـنَ القاهـرة).

٧. ويدخـل ضمـن هـذا المحـور مهـارات أخـرى منهـا: **التمييـز في النطـق** بـين الحـركات القصـيرة والطويلـة، والتمييـز الصـوتي للشـدة، والتنويـن، ونطـق الأصـوات الـتي لا تُكتـب مثـل الألـف في (هـذا، ذلـك، لكـن، الرحمـن)، وإهمـال الأصـوات الـتي تُكتـب ولا تُنطـق مثـل الألـف في (مائـة، جلسـوا)، والـواو في (عمـرو، أولئـك). ومنهـا التمييـز في النطـق بـين اللامـين القمريـة والشمسـية، وبـين همـزة القطـع وألـف الوصـل.

أمـا عـن حضـور هـذه المهـارات في الاختبـارات، فـإن معظـم هـذه الاختبـارات لـم تفصِّـل فيهـا، ولـم توضـح آليـات قياسـها، ونسـتثني مـن ذلـك اختبـارين، أولهمـا اختبـار العـين الـذي خصَّـص قسـمًا للقـراءة الجهريـة، وفيـه تختـار كلمـات وجمـل محـدَّدة بعنايـة، ويُطلـب مـن المختـبَر قراءتهـا جهـرًا؛ لقيـاس قدرتـه علـى مراعـاة صفـات الأصـوات، والنطـق الصحيـح لهـا، والتمييـز بـين المتشـابهات والمتقاربـات فيهـا، كمـا نصَّـت معايـير تقييـم أداء المختـبَر في القـراءة الجهريـة والارتجـال علـى مؤشـرات مخصصـة لهـذه المهـارات (عبـد اللطيـف، ٢٠١٦)، واحتـوت وثائـق الاختبـار غـير المنشـورة علـى تفصيـلات دقيقـة لمؤشـرات الأداء الصوتيـة الـتي يجـب أن تقـاس في مجـال نطـق الأصـوات العربيـة، واحتـوت علـى تحديـد دقيـق لمواصفـات نصـوص القـراءة الجهريـة الـتي تقـاس مـن خلالهـا الأصـوات؛ ممـا يحافـظ علـى ثبـات أداة القيـاس وصدقهـا.

وثانيهمـا هـو اختبـار الأداء الصـوتي للدكتـور رشـدي طعيمـة، الـذي احتـوى علـى ثلاثـة أسـئلة مـن أصـل سـتة، تقيـس مهـارات نطـق الأصـوات العربيـة، منهـا سـؤال يطالـب الـدارس فيـه بقـراءة كلمـات مفـردة تحتـوي علـى أصـوات محـددة، مثـل: التـاء في (تمـور)، والصـاد في (صبـور).

والسؤال الثاني يستهدف تعرف مدى قدرة الدارس على التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة. أما الثالث فيستهدف تعرف مدى قدرة الدارس على التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة عن طريق قراءة المقارنات الثنائية، مثل: (درب، ضرب)، و(حمد، همد) (طعيمة، ٢٠٠٤، ص٢٨٠).

أما عن المأمول في قياس نطق الأصوات العربية، فإن الباحث يقترح ما يلي:

١. رصد هذه المهارات التي تشكِّل في مجموعها عناصر أساسية في صحة نطق الأصوات.
٢. صياغة هذه المهارات في صورة مؤشرات أداء.
٣. قياس هذه المؤشرات من خلال القراءة الجهرية.
٤. احتواء بطاقة القراءة الجهرية على جمل وعبارات تحتوي على كلمات وأصوات محددة، ومختارة بدقة؛ لقياس قدرة المختبر على نطقها منفردة ومتصلة بغيرها؛ وذلك لتغطية المهارات السابق سردها.
٥. قياس هذه المؤشرات أيضًا، بطريقة مجملة في محوري الحوار والارتجال، في أثناء النطق العفوي المتصل.
٦. وضع معايير دقيقة لقياس كل مؤشر من مؤشرات نطق الأصوات.
٧. مراعاة الفروق بين ما يقدم للناطقين بالعربية، وما يقدم للناطقين بغيرها.

(ثانيًا) النَّبر:

لكل لغة إيقاعها ووقعها الموسيقي الخاص، ويشكل النبر ملمحًا جوهريًّا في هذا الإيقاع. وموضع النبر قد يكون دليلاً على انتماء المتحدث إلى مجموعة لغوية محددة؛ فالتنوع في النبر في الكلمة الواحدة قد يكشف عن لُكنة أو نطق خاص (بشر، ٢٠٠٠، ص٥١٤)، وعلى سبيل المثال فإن نبر المقطع الأخير في (بصل، مطر) الذي يعطينا إحساسًا بتشديد اللام والراء (البْصَلّ / امْطَرّ) يشي أن المتحدث ليبي (عمر، ١٩٩٧، ص٣٦٢)، وزيادة نبر الهمزة في (أنا) الذي يحولها إلى عين أو شبه عين (شاهين، د.ت، ص٢٦) يشي أن المتحدث من صعيد مصر.

وفيما يخص الناطقين بغير العربية، فإنهم ينقلون نظام النبر الموجود في لغاتهم إلى نطقهم بالعربية، وهذا يؤدي إلى تشوُّه نطقيّ، يجعل الحديث - وإن كان عربيًّا في مكوناته

– غريبًـا علـى المسـتمع العـربي. فنطـق اللغـة لا يكـون صحيحًـا إلا إذا روعـي فيـه موضـع النـبر (أنيـس، ١٩٧٥ـ ص١٧٠).

يعـرِّف د. إبراهيـم أنيـس النـبر بأنـه "نشـاط في جميـع أعضـاء النطـق في وقـت واحـد، فعنـد النطـق بمقطـع منبـور، نلاحـظ أن جميـع أعضـاء النطـق تنشـط غايـة النشـاط؛ إذ تنشـط عضـلات الرئتـين نشـاطًا كبيرًا...لكننـا حـين النطـق بالصـوت غـير المنبـور نلاحـظ فتـورًا في أعضـاء النطـق" (أنيـس، ١٩٧٥، ص١٦٩، ١٧٠).

ويعرِّفـه د.أحمـد مختـار عمـر بأنـه "إضافـة كميـة مـن الطاقـة الفسـيولوجية لنظـام إنتـاج الـكلام موزعـة علـى القنـوات الرئويـة والتصويتيـة والنطقيـة"، وهـو أيضًـا "انطبـاع مـن طاقـة زائـدة في النطـق للمقطـع المنبـور، ينتـج عنهـا نطـق المقطـع أعلـى وأطـول مـن المقاطـع الأخـرى في نفـس الكلمـة أو الجملـة" (عمـر، ١٩٩٧م، ص٢٢١).

وللنـبر مصطلحـات أخـرى في العربيـة مثـل: الارتـكاز، والتطريـح، والـبروز، والجهـارة، والضغـط (عبـد الله، ٢٠٢٤، ص٤٤١)، وليـس النـبر مسـتخدمًا في كل اللغـات للتفريـق بـين المعـاني، وتسـمى اللغـات الـتي تسـتخدم النـبر كفونيـم لغـات نبريـة، والأخـرى غـير نبريـة. واللغـات الـتي تسـتخدم النـبر كفونيـم يكـون موضـع النـبر فيهـا حـرًا، ويسـتخدم حينئـذ للتفريـق بـين المعـاني أو الصيـغ عـن طريـق تغيـير مكانـه. واللغـة الإنجليزيـة مثـال جيـد للنـبر الحـر، فنحـن إذا نطقنـا كلمـة (import) بنـبر المقطـع الأول كانـت اسـمًا، وإذا وضعنـا النـبر علـى المقطـع الثـاني كانـت فعـلاً (عمـر، ١٩٩٧، ص٢٢٢).

ويصـف د.كمـال بشـر النـبر في اللغـة العربيـة بأنـه "ثابـت يخضـع لقوانـين منضبطـة محـددة، بحسـب بنيـة الكلمـة ومكوناتهـا، ولا ينتقـل مـن مـكان إلى آخـر إلا بالطريـق الخطـأ أو التجـاوز في النطـق تأثـرًا بلُكْنـة خاصـة أو محليـة...؛ ولذلـك تصنـف العربيـة بأنهـا مـن اللغـات ذات النـبر الثابـت (بشـر، ٢٠٠٠، ص٥١٦).

وليـس لدينـا أي دليـل مـادي يبـين كيـف كان العـرب الأقدمـون ينـبرون كلماتهـم؛ لأن اللغويـين القدمـاء لـم يهتمـوا بتسـجيل هـذه الظاهـرة... أو ربمـا تنبهـوا لهـا ولكنهـم فسـروها بطريقـة

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أخرى" (عمر، ١٩٩٧، ص ٣٥٨). أما النبر في عربية القرآن الكريم كما ينطقه قراء القرآن الآن في مصر فللغة العربية، قانون تخضع له، ولا تكاد تشذّ عنه" (أنيس، ١٩٧٥، ص١٥٨).

وللنبر ثلاثة أشكال مختلفة هي: زيادة العلوّ الموسيقي، والتوتُّر، والمدة أو نبر الطول (شاهين، د.ت، ص٢٦)، وعن طريق معرفتنا بقواعد النبر أمكن للعلماء تفسير بعض الظواهر الصوتية في الفصحى وعامياتها، ومن ذلك: تحول نطق كلمات مثل (دينار وميعاد) إلى (دنار ومعاد) (عبد التواب، ١٩٩٧، ص١٢٩)، وتحول نطق كلمات مثل: (عامود وسلامات ومجانين وجيران) إلى (عمود وسلمات ومجنين وجران) (عبد التواب، ١٩٩٧، ص١٢٩)، ونطق همزة (أنا) بالمدّ عند بعضهم، ونطقها بالفتحة القصيرة عند آخرين (عمر،١٩٩٧، ص ٣٦٢).

والنظرة المنصفة تدل على أن علماء اللغة العربية الأقدمين لم يتجاهلوا ظاهرة النبر، ولم يجهلوا أثرها في الأداء الصوتي، كل ما هنالك أنهم عالجوا الظاهرة بطرق وتسميات مختلفة، وقد اقترب ابن جني من اصطلاح النبر بمعناه الدقيق حين قال: "أن تكون في مدح إنسان والثناء عليه فتقول: كان والله رجلاً، فتزيد في قوة اللفظ بـ (الله)، هذه الكلمة، وتتمكن من تمطيط اللام، وإطالة الصوت بها وعليها" (ابن جني، ١٩٨٣، ج٢، ص١٥٠).

وقد ينتقل موضع النبر في الكلمة العربية الواحدة من مقطع إلى آخر؛ نتيجة تغير الصيغة، ونتيجة لتغير العوامل اللغوية، فالفعل (كَتَبَ)، على سبيل المثال، يحمل النبر على المقطع (كَ)، فإذا حولناه إلى المضارع المرفوع (يكْتُبُ) انتقل النبر إلى المقطع (تُ)، وعند جزمه (لم يكتبْ) ينتقل النبر إلى (يكْ) (مصطفاي، ٢٠٢١، ص١٣٥).

أ. نبر الكلمة:

على الرغم من أن معاني الكلمات العربية واستعمالاتها لا تختلف باختلاف موضع النبر منها (أنيس، ١٩٧٥، ص١٧٤)، فإن هناك حالات محددة، أشار إليها غير باحث، يكون للنبر فيها دور في التمييز الدلالي بين المتشابهات، وتحديد بدايات الكلمات ونهاياتها، ومن ذلك:

١. التمييز بين المفرد والجمع في مثل قولنا: (هو كريم الخلق)، و(هم كريمو الخلق)، "نفترض أن التمييز بينهما كان بوضع النبر مع المفرد على المقطع الأول، ومع الجمع

على المقطع الثالث" (عمر، ١٩٩٧، ص٣٦١.)، ومن الخطأ في الجملة الثانية مد الواو للتفريق بين المفرد والجمع.

٢. ما جاء في تفسير قوله تعالى: ﴿وَإِذَا كَالُوهُمْ أَو وَّزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ﴾ [المطففين: ٣]، فمن الممكن قراءتها (كالوا هم، وزنوا هم)، و(كالوهم، وزنوهم)، وجاء في تفسير ابن كثير "والأحسن أن يجعل (كالوا ووزنوا) متعديًا ويكون (هم) في محل نصب، ومنهم من يجعلها ضميرًا مؤكدًا للمستتر في قوله (كالوا ووزنوا) ويحذف المفعول لدلالة الكلام عليه" (ابن كثير، ١٩٩٨، ص٣٤٣)، ولا شك في أن النبر هو الذي يبرز القراءة المختارة. ومثلها قولنا: (لقد ساعدوهم الجيران / لقد ساعدوا هم الجيران).

٣. التمييز بين الكلمات المتشابهة في البنية مثل: (أنت ذو رأي أسد، كان في الحديقة أسد)؛ ففي (أسد) الأولى يقع النبر على المقطع الثاني (سَ)، أما في (أسد) الثانية فيقع النبر على المقطع الأول (أَ)، ومثلها (أَحَد، أَحَدٌ)، و(أَجَلْ / أَجَلٌ) عند الوقف على الحرف الأخير بالسكون.

٤. من خلال هذا النبر أيضًا يتم التعرف على بدايات الكلمات ونهاياتها: "فمن المعلوم أن الكلمة في سلسلة الكلام المتصل قد تفقد شيئًا من استقلالها، فقد تتداخل مع غيرها، أو تفقد جزءًا من مكوناتها، أو تدغم أطرافها في بدايات كلمة لاحقة، إلخ، وهنا يبرز النبر عاملاً من عوامل تعرف الكلمة وتعرف بداياتها ونهاياتها" (بشر، ٢٠٠٠، ص٥١٥)، مثل[1]: (فَقَسَتِ البيضة، قلَّ المطر فَقَسَتِ التربة) ففي (فقست) الأولى يقع النبر على المقطع الأول (فَ)، وفي الثانية يقع النبر على المقطع الثاني (قَ)، ومثلها: (أسافرتِ إلى كَنَدا كَنَدى؟)، (كندا) اسم البلد، والكاف فيها أصلية فيقع النبر على المقطع الأول (كَ)، أما (كَنَدى = كَ + ندى) أي مثل نَدى، فالكاف فيها ليست من الكلمة فيقع النبر على المقطع الثاني في الكلمة (نَ) (عبدالرحيم، ٢٠٠٩، ص٢٢١). ومثلها (أوشَكَتْ الشمس تشرق، لا أدري ماذا فَعَلتْ، ربما شَكَرَتْ

(١) هذه الأمثلة بعضها من وضع الباحث، وبعضها الآخر ورد في كتب وأبحاث مختلفة، وقام الباحث بوضعها في جمل تناسب عمليات التعليم والتقييم.

أو شَكَتْ)، و(أجب بنعم أو لا، أنت أولى بهذه الترقية)، و(لا أعرف إن كان محمد قد أملى عليك الخطاب أم لا).

ومن ذلك أيضًا وصل (ما) مع قبلها أو فصلها: (إنَّ ما فعلت الصواب، إنما فعلت الصواب)، و (رزقكم الله كل ما طلبتم، رزقكم الله كلما سألتموه)، والتحديد الدلالي لـ (ما) هنا يظهر في طريقة النبر.

إن التمييز الصحيح بين كل زوجين من الكلمات السابقة لا يتم إلا عن طريق النبر على المقطع الصحيح، مع ملاحظة أن المقاطع الصوتية في الكلام المتصل لا تتوقف عند الكلمات لكنها تتصل وتتواصل وتعبر حدود الكلمات، بمعنى آخر فإن المقاطع، على سبيل المثال في قولنا (عدَّله) بمعنى صححّه، و(عدَّ له) بمعنى أحصى له، لا علاقة لها بالفصل أو الوصل بين (عدَّ) و (له).

ب. **نبر الجملة:**

"من المعروف أن كل جملة أو عبارة تحتوي عادة على مجموعة من الكلمات ذات الأهمية النسبية، وتختلف الأهمية النسبية باختلاف الجمل نفسها، وباختلاف المقامات المناسبة لها، فتنوع هذه المقامات أو المواقف اللغوية يؤثر حتمًا في درجة الأهمية بالمكملات، ومن مؤشرات هذا الاهتمام توظيف النبر توظيفًا مناسبًا، من حيث قوته وكيفيات توزيعه في الجملة" (بشر، ٢٠٠٠، ص٥١٩).

يقول د. إبراهيم أنيس عن نبر الجملة: "هو أن يعمد المتكلم إلى كلمة في جملته فيزيد من نبرها ويميزها على غيرها من كلمات الجملة؛ رغبة منه في تأكيدها أو الإشارة إلى غرض خاص ... ففي جملة عربية مثل (هل سافر أخوك أمس؟) يختلف الغرض منها باختلاف الكلمة التي نزيد نبرها، فحين نزيد نبر كلمة "سافر" في هذه الجملة يكون معناها أن المتكلم يشك في حدوث السفر من أخي السامع، بل يظن أن حدثًا آخر غير السفر هو الذي تم. فإذا ضغط المتكلم على كلمة "أخوك" فُهم من الجملة أن المتكلم لا يشك في حدوث السفر وإنما الذي يشك فيه هو فاعل السفر، فربما كان أباه أو عمه أو صديقه لا أخاه. وأخيرًا إذا زيد النبر على كلمة "أمس" فهم من الجملة أن الشكّ في تاريخ السفر" (أنيس، ١٩٧٥، ص١٧٤).

ومـن ناحيـة أخـرى هنـاك كلمـات تنبرنـبرًا عاليًـا في الجملة العربيـة في الأحـوال الحيادية العادية مثـل: أدوات الاسـتفهام، وأسـماء الإشـارة، وأفعـال الأمـر، والصفـات، والاسـم الأول في المركـب الإضـافي والحـال والتمييـز والظـرف، هـذا في الحالـة الحيادية العاديـة (بشـر، ٢٠٠٠، ص٥٢٠)، لكـن لذلـك اسـتثناءات تتعلـق بالمقـام والمعـاني الأخـرى الـتي قـد يـود المتحـدث التركـيز عليها.

ويـؤدي النـبر دورًا مهمًّـا في تحديـد معـاني (مـا) في بعـض آيـات القـرآن الكريـم، ففـي قولـه تعـالى علـى، سـبيل المثـال، ﴿مَآ أَغۡنَىٰ عَنۡهُ مَالُهُۥ وَمَا كَسَبَ﴾ [المسد: ٢]، (مـا) الأولى نافيـة، و(مـا) الثانيـة اسـم موصـول، فـإذا تسـاوى النـبر علـى (مـا) في الحالتـين صـارت الثانيـة نافيـة كالأولى (أربـاب، ص١٧٤).

وعلـى الرغـم مـن وضـوح دور النـبر في الأمثلـة السـابقة، وعلـى الرغـم مـن أن النـبر علـى موضـع غـير صحيـح في الكلمـة أو الجملـة يـؤدي إلى تشـويه المعـنى في القـرآن الكريـم (سـيد حسـن، ٢٠٠٩، ص١٦٠)، فـإن قواعـد النـبر بصـورة عامـة، وبخاصـة في العربيـة الفصيحـة المعاصـرة، ليسـت موضـع إجمـاع مـن الباحثـين، ومـا زالـت في حاجـة إلى مزيـد مـن البحـث والتقعيـد، كمـا أن تصميـم أسـئلتها حولهـا، وتقييـم أداء المختـبَر فيهـا يحتـاج إلى دقـة شـديدة وخـبرة صوتيـة مـن المصمـم والمقيِّـم، لكـن هـذا لا ينفـي أن قياسـها أمـر ضـروري؛ حـتى يتـم التحقـق مـن أن المختبَريـن – ناطقـين بالعربيـة وناطقـين بغيرهـا – نجحـوا في التخلـص مـن نظـام النـبر المخالـف للنظـام العـربي، في لهجاتهـم ولغاتهـم الخاصـة، عنـد نطقهـم للعربيـة، بشـرط أن يختـار مصمـم الأسـئلة أمثلـة واقعيـة، يمكـن للمختـبَر أن يمـر بهـا في واقعـه اللغـوي.

أمـا عـن تعامـل الاختبـارات مـع ظاهـرة النـبر، فـإن المتفحـص في الوثائـق المتاحـة يلاحـظ تجاهلهـا لهـا، صحيـح أن الكلمـة قـد تـأتي عرضًـا ضمـن معايـير التحـدث، لكنـك لا تجـد لهـا صـدى في أسـئلة الاختبـارات، ولا حضـورًا في معايـير تقييـم أداء المختبَريـن، ولا تجـد لهـا مؤشـرات أداء منضبطـة في وثائـق التدريـس والتقييـم. وكثـير مـن الاختبـارات والوثائـق تسـتخدمها مرادفًـا لمصطلـح التنغيـم، وتسـتخدم اختبـارات أخـرى مصطلـح (اللُّكنـة)، مثـل مـا جـاء في وصـف المسـتوى المتفـوق مـن منظـور (أكتفـل): "قـد يوجـد في الـكلام في هـذا المسـتوى لكنـة أعجمية" (العـش، ٢٠٢٠، ص٣٩)، وتعـرف اللكنـة بأنهـا: "الخـروج عـن الأداء النطقـي للغـة عـن

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النموذج العام... والأثر السمعي الناتج عن مجموعة من الملامح الصوتية النطقية الخاصة بفرد أو بمجموعة من الأفراد من بيئة واحدة أو عدة بيئات مختلفة" (بشر، ٢٠٠٠، ص٥٢٧)، وعلى الرغم من أن للنبر دورًا كبيرًا في تكوين اللكنة؛ فلا يوجد أي دليل على ضبط معايير النبر ولا أدوات قياسه ولا عناصر تقييمه في هذا الاختبار وغيره.

وقد قدم د.محمد عبد الخالق، مقترحات لقياس النبر ضمن قسم الاستماع، بوضع خط تحت الكلمة التي أخذت نبرًا قويًّا، ومرة أخرى من خلال تقديم جمل مكتوبة ومطالبة المختبَر بتحديد رقم المقطع الذي وقع عليه النبر في كلمات محددة في الجمل (محمد، ١٩٩٦، ص١٢٥)، ويعيب هذه الطريقة أنها نظريَّة، ولا تقيس النطق.

ولعل الاختبار الوحيد الذي قدم ملمحًا لقياس النبر هو اختبار الأداء الصوتي للدكتور رشدي طعيمة، فقد اشتمل أحد أسئلته على جملتين إحداهما للتعجب والأخرى للاستفهام، وكُلف الدارسون بقراءتهما لتبيين مدى قدرتهم على وضع النبر في مكانه الصحيح منهما (طعيمة، ٢٠٠٤، ص٢٥٨)، ويرى الباحث أنّ هذا غير كافٍ لقياس هذه الظاهرة.

فإذا جئنا إلى المأمول في التعامل مع النبر في اختبارات اللغة العربية، فإنه على الرغم من عدم التقعيد الدقيق لقواعد النبر في العربية في الأبحاث اللغوية، فإن الباحث يرى أن الأمثلة التي طرحها الباحثون في مجال النبر، وبخاصة نبر الجملة، والنبر الذي يميز بدايات الكلمات ونهاياتها، والنبر الذي يميز دلالات بعض الكلمات تكفي لجعل نصيب للنبر في اختبارات الأداء الشفوي، **ويقترح الباحث ما يلي:**

١. الرصد الدقيق لمؤشرات أداء منضبطة لما يقاس في نبر الكلمة ونبر الجملة.
٢. قياس النبر من خلال نصوص مختارة بعناية للقراءة الجهرية.
٣. تقديم أزاوج من الكلمات أو العبارات، التي يمكن أن يتعرض لها المختبَر في استعماله الفعلي للغة، ثم مطالبته بالقراءة الجهرية لها مرتكزًا على موضع النبر الصحيح، مثل (جاء مهندس المباني، جاء مهندسو المباني)، و(أعطاكم الله كل ما سألتموه، أعطاكم الله كلما سألتموه)، و(ما رأيت من أحد، هذا سيف حادٌّ، وذلك سيف أحد).

٤. تقديـم جملـة محـددة ومطالبـة المختبَر بقراءتها واختيـار الكلمـة الـتي يجـب أن يظهـر عنـد نطقهـا النـبر؛ بهـدف التعبـير عـن معـنى محـدد يُـراد إيصالـه للمتلقـي، مثـل:

اقرأ الجملة الآتية قراءة جهريَّة مع التركيز على أن هذا الموقف قد حدث (**أمس**)، حصرًا.

(جاء أحمد **أمس** في سيارة صديقه **إسماعيل**).

أعد قراءة الجملة مركزًا على أن السيارة التي جاء فيها أحمد هي سيارة (**إسماعيل**) حصرًا.

٥. قياس النبر، بصورة مجملة هذه المرة، في قسمي الحوار والارتجال.

٦. صياغـة معايـير تقييـم منضبطـة، وتدريـب المقيّمـين علـى التعامـل مـع قضايـا النـبر ومشـكلاته.

٧. يجـب أن تـدرج في معايـير الاختبـار توصيفـات دقيقـة لاسـتخدام النـبر، ويمكـن إدراجهـا بـدءًا مـن المسـتوى المتوسـط والتـدرج بهـا إلى المسـتوى المتقـدم، مـع مراعـاة الاختلافـات بـين المقـدم للناطقـين بالعربيـة، والمقـدم للناطقـين بغيرهـا.

٨. يجـب أن تُصمـم معايـير دقيقـة للتصحيـح، يُفضـل اشـتمالها على إجابـات صوتيـة نموذجيـة يسـتمع إليهـا المصححـون قبـل قيامهـم بعمليـات التقييـم.

(ثالثًا) التنغيم:

"التنغيـم في الاصطـلاح هـو موسـيقى الـكلام، فالـكلام عنـد إلقائـه تكسـوه ألـوان موسـيقية ... وتظهـر موسـيقى الـكلام في صـورة ارتفاعـات وانخفاضـات أو تنويعـات صوتيـة، أو مـا نسـميها نغمـات الـكلام، إذ الـكلام ـ مهمـا كان نوعـه ـ لا يُلقـى علـى مسـتوى واحـد، بحـال مـن الأحـوال ... والتنغيـم عنصـر مكمـل للمنطـوق لا ينفـك عنـه، وأمـارة علـى صحتـه ووفائـه بالمعـنى المقصـود، وفقًـا لنوعيـات التراكيـب، ونوعيـات مقامـات الـكلام "(بشـر، ٢٠٠٠، ص٥٣٣، و٥٤٧).

وإلى اختـلاف التنغيـم يرجـع الفضـل في أننـا يمكننـا أن نعـبر عـن كل مشـاعرنا وحالاتنـا الذهنيـة مـن كل نـوع، ويمكـن في معظـم اللغـات أن نغـير الجملـة مـن خـبر إلى اسـتفهام إلى توكيـد إلى انفعـال إلى تعجـب ... دون تغيـير في شـكل الكلمـات المكونـة، ومـع تغيـير فقـط في نـوع التنغيـم (عمـر، ١٩٩٧، ص٢٢٩).

أمـا عـن وظائـف التنغيـم في النـص العـربي المنطـوق، فمـن الممكـن حصرهـا في وظيفتـين رئيسـتين، همـا الوظيفـة الدلاليـة السـياقية، والوظيفـة النحويـة.

وتظهـر الوظيفـة **الدلاليـة السـياقية للتنغيـم**، عنـد تنـوع الطـرق الـتي يمكـن أن تنطـق بهـا الجملـة الواحـدة للتعبـير عـن معـان أو انفعـالات محـددة؛ فـالأداء الصـوتي لجملـة واحـدة قصـيرة مثـل: (محمـد هنـا) قـد يجعلهـا تقريريـة وصفيـة تخبر عـن حقيقـة، ويجعلهـا اسـتفهامية تستفسـر عـن معلومـة، كمـا يمكـن أن يجعلهـا معـبرة عـن الدهشـة والتعجـب، أو السـخرية والتهكـم، وكل ذلـك عـن طريـق تغيـير التنغيـم الموسـيقي المصاحـب لنطـق الجملـة في كل حالـة.

إن اختـلاف النغمـات، إذن، "ينـبئ عـن حـالات أو وجهـات نظـر شـخصية في عمليـات الاتصـال بـين الأفـراد، وهـذه النغمـات تـؤدي دورهـا في هـذا الشـأن بمصاحبـة ظواهـر صوتيـة أخـرى مـن ظواهـر التطريـز الصـوتي وظواهـر خارجيـة غـير لغويـة تتعلـق بالظـروف والمناسـبات الـتي يلقـى فيهـا الـكلام، ويظهـر ذلـك مثـلاً في حـالات الرضـا والقبـول والزجـر والتهكـم والغضـب والتعجـب والدهشـة والدعـاء، حيـث تـأتي العبـارة أو الجملـة بأنمـاط تنغيميـة مختلفـة" (بشـر، ٢٠٠٠، ص٥٣٩ و٥٤٠).

أمـا الوظيفـة النحويـة للتنغيـم، فتتمثـل في كـون التنغيـم "العامـل الفاعـل في التميـيز بـين أنمـاط التركيـب والتفريـق بـين أجناسـها النحويـة" (بشـر، ٢٠٠٠، ص ٥٤١). وقـد كـثرت الأبحـاث الـتي درسـت دور التنغيـم في النحـو، وتحديـد الأبـواب النحويـة الـتي يـؤدي فيهـا التنغيـم دورًا بـارزًا، ومنهـا، علـى سـبيل التمثيـل لا الحصـر، مـا يـأتي:

أ. **التنغيم في جملة الاستفهام:**

قـد تحـذف أداة الاسـتفهام مـن جملـة الاسـتفهام، كمـا في قـول عمـر بـن أبي ربيعـة (ابـن أبي ربيعـة، ١٩٩٦،ص٧٢):

ثـم قالـوا: تحبهـا؟ قلـت بـهـرًا عـدد النجـم والحصـى والتـراب

ويظـل العامـل الفاعـل في الحكـم علـى أن جملـة (تحبهـا؟) جملـة اسـتفهامية إنمـا هـو التنغيـم الـذي جـاء في صـوة نغمـة صاعـدة دلالـة علـى الاسـتفهام دون ذكـر الأداة الصرفيـة (بشـر، ٢٠٠٠،

ص٥٤٤)؛ "فقرينـة النغمـة هنـا أغنـت عـن قرينـة الأداة" (حسـان، ١٩٩٤، ص٢٣٩). ويكـثر هـذا النمـط في النصـوص الأدبيـة والسـردية.

ومـن ناحيـة أخـرى قـد تحتـوي الجملـة علـى أداة اسـتفهام ولا يقصـد منهـا الاسـتفهام (الغريـب، ٣٠١)، ويكـون التنغيـم هـو القرينـة الـتي تحـدد غـرض الاسـتفهام، وتخرجـه مـن معنـاه الحقيقـي وهـو الـذي يسـتدعي انتظـار إجابـة عـن السـؤال المطـروح، إلى معـنى بلاغـي يفهـم مـن السـياق ويعـبر عنـه بالتنغيـم الخـاص الملائـم للغـرض المـراد، ومـن هـذه الأغـراض النفـي كقولـك (هـل ينجـح الكسـول؟) وأنـت تقصـد (لا ينجـح الكسـول)، وكقولـك موبخًـا (أيـن أنـت مـن أخيـك؟)، وكقولـك متحديًـا: (مـن منكـم يسـتطيع رفـع هـذا الحجـر؟)، وغـير ذلـك مـن أغـراض الاسـتفهام، وجميـع هـذه المعـاني تصـل عـن طريـق التنغيـم الخـاص المناسـب لـكل غـرض، وبطريقـة تخـرج الجُمـل مـن كونهـا مجـرد أسـئلة تبحـث عـن إجابـات إلى دلالات سـياقية ذات معـنى إضـافي.

ب. التنغيم في أسلوب الشرط:

التنغيـم بأنماطـه المنوعـة عامـل أسـاسي في بيـان أن المنطـوق مكتمـل في مبنـاه ومعنـاه أم غـير مكتمـل، يظهـر ذلـك بوضـوح في الجمـل الشـرطية، كمـا في قولنـا مثـلاً: (إن تـأت، تجـد مـا يسـرك)، حيـث تنتهـي جملـة الشـرط (إن تـأت) بنغمـة صاعـدة دليـلاً علـى عـدم تمـام الـكلام، فتمامـه يحصـل بجـواب الشـرط (تجـد مـا يسـرك) الـذي ينتهـي بنغمـة هابطـة دليـلاً علـى الاكتمـال في المبـنى والمعـنى، والتنغيـم هنـا يـؤدي دورًا يشـبه دور علامـات الترقيـم في الكتابـة" (حسـان، ١٩٩٤، ص٢٢٧).

ج. التنغيم في جملة النداء:

يقـال إن "كل قضيـة في أسـلوب النـداء ترجـع إلى أمـر تنغيـمي واضـح وتفصـح عنـه" (الغريـب، ١٩٩٦، ص٣١٢)، واختيـار أداة نـداء محـددة (أ/ يـا/ أيـا ...) لـه علاقـة وطيـدة بالتنغيـم، وهنـاك حـالات تحـذف فيهـا أداة النـداء ويذكـر المنـادى، كقولـه تعـالى: ﴿يُوسُفُ أَعۡرِضۡ عَنۡ هَٰذَاۚ﴾ [يوسـف: ٢٩]، ويكـون للتنغيـم دور كبـير في هـذا الأسـلوب؛ فتنغيـم المبتـدأ يختلـف

عـن تنغيـم المنـادى، وتنغيـم المنـادى عنـد حـذف أداة النـداء يختلـف عـن تنغيمـه مـع وجودهـا، ويضـرب د.أحمـد أبـو اليزيـد (الغريـب، ١٩٩٦، ص٣١٠) مثـالاً علـى ذلـك، أنـه عنـد نـداء شـخص اسـمه (أحمـد) مـن غيـراسـتخدام أداة نـداء "فـإن الكلمـة تأخـذ قسـطًا مـن المـط والتطويـل، مـا يقـوم مقـام الأداة، فقـول (أحمـاد)، والدليـل علـى ذلـك النغمـة وحدهـا".

د. **التنغيم في التركيب المكون من (اسم معرفة + اسم معرفة):**

ومثـال ذلـك – كمـا يذكـر د.كمـال بشـر – عبـارة (محمـد الصغـير)؛ فهـذه العبـارة، دون مراعـاة النطـق وخواصهـا الصوتيـة، يمكـن تحليلهـا نحويًّـا علـى وجهـين: فقـد تكـون مبتـدأ وخبرًا، أو مبتـدأ وصفـة، فإذا مـا أخذنـا التلويـن الصـوتي في الحسـبان أمكننـا تصنيـف العبـارة إلى نموذجـين مختلفـين نظمًـا وإعرابًـا، هكـذا:

اسم معرفة + إمكانية السكتة + صفة معرفة + نغمة هابطة.

اسم معرفة + استحالة السكتة + صفة معرفة + نغمة صاعدة.

فعلـى الأولى تكـون العبـارة (محمـد الصغـير) جملـة مـن مبتـدأ وخـبر، وبهـا تـم الـكلام، وأفـاد فائـدة يقتضيهـا السـياق، فكأنـك قلـت: محمـد هـو الصغـير، باسـتخدام ضمـير الفصـل الـذي يؤكـد هـذا التحليـل. وعلـى الثـاني تكـون العبـارة مبتـدأ وصفـة فقـط، مـع توقـع (لا حـذف) عنصـر ... إذ المتوقـع أن تقـول مثـلًا: محمـد الصغـير في المدرسـة (بشـر، ٢٠٠٠، ص٦١٥).

هـ. **التمييز بين البدل والخبر، وبين الخبر والنعت عن طريق التنغيم:**

وهـو قريـب مـن المثـال السـابق، مثـل قولنـا: (أولئـك الطـلاب الجـدد)، فالصـورة الكتابيـة للجملـة لا تسـتطيع أن تحـدد دلالتهـا الدقيقـة، وهنـا يظهـر دور التنغيـم، ويصبـح هـو المحـدد لطبيعـة التركيـب النحـوي، وبالتـالي لدلالـة الجملـة؛ فقـد يكـون نطـق هـذه الجملـة علـى صـورة مـن الصورتـين الآتيتـين:

الأولى: (أولئـك الطـلاب) / (الجـدد)، وتكـون الوحـدة الأولى (مبتـدأ وبـدلًا)، والثانيـة (خـبرًا)، وتنطـق بسـكتة خفيفـة علـى بـاء (الطـلاب)، ورفـع الصـوت عنـد (الجـدد)؛ لأنهـا

المعلومة الأساسية المراد الإخبار بها، وكأن سائلاً يسأل (من هؤلاء الطلاب؟)، وهو يعرف سلفًا أنهم طلاب، لكنه يجهل أي مجموعة من الطلاب هم، فتكون الإجابة (الجدد).

الثانية: (أولئك) / (الطلاب الجدد)، وتكون الوحدة الأولى (مبتدأ)، والثانية (خبرًا ونعتًا)، وتنطق بسكتة خفيفة على كاف (أولئك)، ورفع الصوت عند (الطلاب)؛ لأنها المعلومة الأساسية المراد الإخبار بها، وكأن سائلاً يسأل (من هؤلاء؟)، وهو إلى مجموعة من البشر، لا يعرف كنههم، فقد يكونون طلابًا أو غير طلاب، فتكون الإجابة (الطلاب الجدد).

وقد وردت أمثلة شبيهة بذلك في بعض الأبحاث والدراسات (عوض، ونعامة، ٢٠٠٦، ص١٠١)، وهي أمثلة توضح دور التنغيم في تحديد التركيب النحوي والدلالي، بل وفي رسم المسرح اللغوي للموقف أيضًا.

وبالإضافة إلى الأبواب السابقة، يظهر دور التنغيم في تمييز جملة التوكيد من غيرها في مثل قولنا؛ (الطالبان كلاهما مجتهدان / الطالبان كلاهما مجتهد)؛ فالنغمة التي تنطق بها كلمة (كلاهما) يجب أن تميز بين كونها توكيدًا للمبتدأ، وكونها مبتدأ ثانيًا.

ومن الباحثين من تناول دور التنغيم في جملة الاختصاص، وجملة التعجب (ريح، ٢٠١٧، ص١٩، و٢١)، وجملة البدل (أبو اليزيد علي، ١٩٩٦، ص٣١٦)، والتمييز بين جملة العطف والجملة الاستئنافية (شياع، ٢٠١٣، ص٩)، وغير ذلك من التراكيب التي يكون للتنغيم الدور الأكبر في تحليلها النحوي والدلالي.

ويظهر مما سبق الدور الكبير الذي يؤديه التنغيم في إيصال الرسالة اللغوية المنطوقة؛ مما جعل بعضهم يصفه بأنه "قمة الظواهر الصوتية التي تكسو المنطوق كله" (بشر، ٢٠٠٠، ص٥٣١)، وبأنه جزء لا يتجزأ من النظام النحوي للغة، ومن هنا تبدو الحاجة الملحَّة إلى تقييم قدرة المختبَر على استخدام طاقات التنغيم ضمن اختبارات الأداء الشفوي.

أما عن تعامل الاختبارات وأدوات القياس مع التنغيم في اللغة العربية، فإن مفهوم التنغيم في هذه الاختبارات، بل وفي معظم الوثائق التعليمية والاختبارية، قد تتداخل مع مفاهيم أخرى، كالنبر، وارتفاع الصوت. كما أن هذه الاختبارات، وفق المتاح من تفصيلاتها،

تقيس التنغيم بصورة مجملة ضمن مهام اختبارات التحدث، من غير تفصيل له، ولا استهدافه بأسئلة مخصصة لقياسه.

وقد اعتنى اختبار الأداء الصوتي للدكتور رشدي طعيمة بقياس التنغيم، فاحتوى على سؤال يستهدف قياس صحة تنغيم بعض الجمل، وعلى وجه التحديد القدرة على التعبير عن التعجب، والقدرة على إلقاء السؤال. واحتوى الاختبار أيضًا على سؤال يستهدف تعرف مدى قدرة الدارس على نطق الجمل بتنغيمها الصحيح، ويشتمل هذا السؤال على عدة مواقف يستثير المعلم فيها الدارس على إلقاء جمل معينة؛ لتعرف قدرته على أدائها بشكل صحيح. وهذا السؤال ليس مكتوبًا أمام الدارس، بل هو عبارة عن تعليمات مع المعلم يلقيها على الدارس، مثل: (يطلب المعلم من الدارس أن يسأل زميلاً له عن اسمه / يطلب المعلم من الدارس أن يطلب قلماً من زميل له / يسأل المعلم الدارس: عندما لا يعمل سالم الواجب ماذا يقول له والده؟ وكيف؟) (طعيمة، ٢٠٠٤)

ويرى الباحث أن السؤال الأول غير كافٍ لقياس التنغيم، أما الثاني فيحتوي على مشكلة في القياس، تكمن في عدم خلوصه لقياس التنغيم؛ فهو يتضمن قياس مهارات تكوين الجملة من حيث المحتوى الفكري والنحوي والمعجمي قبل قياسه للتنغيم، كما أن إجراء السؤال عن طريق الاستماع ليس الطريق الأمثل في رأي الباحث؛ لعدم ضمان ثبات الإجراءات، والاختلاف المتوقع بين المختبِرين في أدائهم الصوتي وهم يلقون الأسئلة: مما يؤثر في ثبات أداة القياس.

أما اختبار العين في جامعة الإمارات العربية المتحدة، فقد جاء في معايير تقييم الأداء الشفوي فيه "تنويع الأداء بما يناسب السياق، من تعجب، واستفهام، وسخرية، وتأكيد..." (عبد اللطيف، ٢٠٢٣، ص ١٩٩)، وهذا هو أساس عمليات التنغيم، وإن لم يستخدم الاختبار المصطلح نفسه.

وأما د.محمد عبد الخالق فقدم أمثلة تحتوي على جمل مرسومٌ أمام كل جملة منها سهم صاعد أو هابط، مطالبًا المختبَر بقراءة كل جملة بصوته وفق اتجاه السهم (محمد، ١٩٩٦، ص١٢٧)، والباحث يرى أن هذه الطريقة غير مناسبة؛ وذلك لغموض المطلوب من المختبَر الذي ربما لا يفهم علاقة اتجاه السهم بالنغمة صاعدة وهابطة.

أما عن المأمول في قياس التنغيم، فيمكن تلخيصه فيما يأتي:

١. الرصد الدقيق لمؤشرات أداء منضبطة لما يقاس في التنغيم.

٢. قياس التنغيم من خلال نصوص مختارة بعناية للقراءة الجهرية.

٣. تقديم جملة ومطالبة المختبَر بأدائها بأكثر من طريقة تنغيم، لإيصال دلالات محددة في كل مرة (الوظيفة السياقية للتنغيم)، مثل:

(قل لصديقك: **"أنت فعلت هذا"**، وأنت تقصد السؤال مرة، والتقرير مرة ثانية).

٤. تقديم جمل تحتمل أكثر من تحليل نحوي، مع وضع قرينة لفظية أو سياقية توجه التركيب النحوي، ثم مطالبة المختبَر بالقراءة الجهرية للجملة؛ لقياس مدى تمكنه من تنغيم الجملة تنغيمًا صحيحًا يناسب تكوينها النحوي، مثل: (أحمد هو الجالس هناك / أحمد، قم من فضلك)، و(الطالبان كلاهما نجحا / الطالبان كلاهما نجح). ومثل: (ضحك الطالب والمعلم / ضحك الطالب والمعلم يشرح)، وغير ذلك.

٥. تقديم نص كامل يحتوي على مواقف تتطلب تنغيمات موسيقية متنوعة ومدروسة، ومطالبة المختبَر بقراءتها جهرًا، مع مراعاة التنغيم المعبر عن السياقات المختلفة في النص.

٦. قياس مهارات التنغيم أيضًا، بصورة مجملة هذه المرة، في قسمي الحوار والارتجال.

٧. صياغة معايير تقييم منضبطة، وتدريب المقيِّمين على التعامل مع قضايا التنغيم.

٨. يجب أن تدرج في معايير الاختبار توصيفات دقيقة لاستخدام التنغيم، ويمكن إدراجها بدءًا من المستوى المتوسط والتدرج بها إلى المستوى المتقدم، وأن تصمم معايير دقيقة للتصحيح، يفضل اشتمالها على إجابات صوتية نموذجية يستمع إليها المصححون قبل قيامهم بعمليات التقييم.

٩. التمييز بين ما يقاس لدى الناطقين بالعربية، ولدى الناطقين بغيرها.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

(رابعًا) الوقف والوصل والسَّكتة المعلَّقة:

لا يستطيع من يتحدث أو يقرأ قراءة جهرية أو يقدم عرضًا شفويًّا أن يستمر في عملية إنتاج الصوت دون توقف؛ فهو يحتاج إلى أن يتوقف لالتقاط الأنفاس، ثم يعاود التحدث من جديد، ولا يستطيع أن يقف حيث انقطع نفَسه؛ فهناك مواضع يؤدي الوقف فيها إلى تغيير المعنى، وتشويه الرسالة، وهناك متلازمات ووحدات لغوية لا يجوز تمزيق أوصالها، ولا الوقف بين عناصرها.

والوقف الذي نعنيه هنا هو الوقف التام، ويعرَّف بأنه "قطع الصوت زمنًا يُتنفس فيه عادةً بنية استئناف القراءة" (الميموني، ٢٠٠٣، ص٧)، أو بنيّة استئناف الكلام.

وليس من السهل تحديد مواقع الوقفات وحصر أمثلتها؛ لأنها تتنوع بتنوع التراكيب، وترتبط بالسياقات والمقامات الاتصالية للكلام، والرمز الكتابي للوقفة هو النقطة (.) (بشر، ٢٠٠٠، ص٥٥٨). ويمكن القول إن الوقفة الصحيحة لا تتحقق إلا بتمام الكلام في المبنى والمعنى. وقد أشار د.كمال بشر إلى بعض المواضع التي لا يجوز فيها الوقف التام، ومنها: (بين المضاف والمضاف إليه، وبين الفعل والفاعل، وبين الأدوات ومدخولها مثل: حرف الجار، وأدوات النصب والجزم، وأدوات الاستثناء، وأدوات النفي والاستفهام مع ما تدخل عليه من الأسماء والأفعال، وبين النعت ومنعوته إلا إذا كان النعت نعتًا مقطوعًا) (بشر، ٢٠٠٠، ص٥٥٧ وما بعدها).

واختيار موضع الوقف قد يؤثر في الرسالة اللغوية ويغيّر دلالاتها، ولنا في مواضع الوقف القبيح في أثناء تلاوة القرآن الكريم أمثلة على ذلك، فبعض الوقفات تفسد المعنى ومن ذلك: الوقف عند (الصلاة) في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَقۡرَبُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَنتُمۡ سُكَٰرَىٰ﴾ [النساء: ٤٣]، والوقف عند (للمصلين) في قوله تعالى: ﴿فَوَيۡلٞ لِّلۡمُصَلِّينَ ٤ ٱلَّذِينَ هُمۡ عَن صَلَاتِهِمۡ سَاهُونَ﴾ [الماعون: ٤، ٥].

كما أن الوصل قد يكون قبيحًا ويفسد المعنى، كوصل (للفقراء والمهاجرين) بما قبلهما في قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ ۝٧ لِلۡفُقَرَآءِ ٱلۡمُهَٰجِرِينَ ٱلَّذِينَ أُخۡرِجُواْ مِن دِيَٰرِهِمۡ وَأَمۡوَٰلِهِمۡ﴾ [الحشر: ٧ و٨]، وكوصل (والراسخون في العلم) بما قبلها في قوله تعالى: ﴿وَمَا يَعۡلَمُ تَأۡوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُۗ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِي ٱلۡعِلۡمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلّٞ مِّنۡ عِندِ رَبِّنَاۗ﴾ [آل عمران: ٧]، فهذا الوصل يجعل الواو حرف عطف لا استئناف، ويُشرك الراسخين في العلم مع الله تعالى في علم التأويل، وهذا يتنافى مع مراد الآية الكريمة.

وقد يؤدي الوقف في موضع ما إلى تغيير المعنى أو إيصال معنى جديد، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿يَٰبُنَيَّ لَا تُشۡرِكۡ بِٱللَّهِۖ إِنَّ ٱلشِّرۡكَ لَظُلۡمٌ عَظِيمٞ﴾ [لقمان: ١٣]؛ فالوقف الصحيح يقع عند (بالله) وهو الأشهر، والجملة بعد الوقف (إن الشرك لظلم عظيم) هي جملة تامة، أما الوقف عند (لا تشرك) فينتج عنه معنى جديد، هو تحويل (بالله) إلى قَسَم، وجملة (إنَّ الشرك لظلم عظيم) إلى مُقسَم عليه، وإن كان بعضهم قد وصف هذا الوقف بالتعسُّف (روزن، ٢٠١٣).

إن كلاً من المتحدث اللبق والقارئ المتمرِّس يعرف أين يقف وأين لا يجوز له ذلك، كما يعرف المواطن التي إن وقف فيها تغيّر المعنى، كما أن الوقف والوصل الصحيحين يدلّان على فهم القارئ للنص المقروء.

وإلى جانب الوقف والوصل هناك ما يطلق عليه (السكتة)، وهي أخف من الوقفة وأدنى منها زمنًا، وهي في حقيقة الأمر ليست إلا مجرد تغيير مسيرة النطق بتغيير نغماته؛ إشعارًا بأن ما يسبقها من الكلام مرتبط أشدَّ ارتباط بما يلحقها ومتعلق به، ومن ثم يسميها بعضهم وقفة أو سكتة معلقة. والقاعدة أنها تكون مصحوبة بنغمة صاعدة دليلاً على عدم تمام الكلام" (بشر، ٢٠٠٠، ص٥٥٧). ويبدو من هذا الوصف أن السكتة المعلقة تتداخل مع التنغيم في وظيفته النحوية التي سبق الحديث عنها؛ ولذلك يفضل قياسها ضمن ظاهرة التنغيم.

فإذا جئنا إلى واقع التعامل مع الوقف والوصل في الاختبارات المنتشرة، فسنلاحظ أنه لم ينص عليهما في عملية التقييم من الاختبارات المرصودة سوى اختبارين هما:

١. اختبار الأداء الصوتي الذي خصَّص جزءًا من أربعة أجزاء من السؤال السادس، لمعرفة مدى قدرة الدارس على معرفة مواطن الوقف الجيد، وفي السؤال يقدَّم للدارس نص لا يحتوي على علامات ترقيم، ويطلب منه قراءته جهرًا، ويطلب من المعلم أو المقيِّم متابعة الكلمات التي وقف عندها الطالب؛ لتقييم قدرته على الوقف في المواطن الصحيحة. (طعيمة، ٢٠٠٤، ص٢٨١).

٢. اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، الذي نص على (الوقف والوصل) في معايير قياسه للقراءة الجهرية خاصة، وأضاف إلى النص المخصَّص للقراءة الجهرية مواضع مدروسة تناسب قياس هذه الظاهرة في أثناء القراءة الجهرية المتصلة للنص.

أما عن المأمول في قياس هذه الظاهرة، فإن الباحث يقترح ما يلي:

١. الرصد العلمي الدقيق للمواضع التي لا يقبل فيها الوقف، مثل المواضع التي اقترحها د.كمال بشر، والسابق عرضها.

٢. تصميم جمل تقدم ضمن القراءة الجهرية، وتحتوي على مواضع يؤدي الوقف أو الوصل فيها إلى تغييرات واضحة في الدلالة، وتقييم أداء المختبَر لها.

٣. تقديم نص متوسط الطول خالٍ من علامات الترقيم، وخالٍ من توضيح لبدايات الجمل ونهاياتها، ومطالبة المختبَر بقراءته جهرًا؛ لقياس قدرته على اختيار المواضع الصحيحة للوقف والوصل.

٤. في أثناء قياس مهارة الوقف والوصل تجب مراعاة الخيط الدقيق بين ما يخضع لقاعدة الصواب والخطأ، وما يخضع للذوق ويدخل دائرة الممكن والجائز.

٥. قياس مهارة الوقف والوصل، مرة أخرى، بصورة مجملة في قسمي الحوار والارتجال.

٦. تدريب مصممي الاختبارات، والقائمين بتقييم أداء المختبَرين على التعامل مع ظاهرة الوقف والوصل والسكتة، عن طريق إعادة الاستماع الجماعي للنصوص

الصوتيـة الـتي أنتجهـا المختـبَرون، وملاحظـة أماكـن الوقـف والوصـل، وإجـراء حـوار جماعـي بـين فريـق التقييـم، في جلسـات يمكـن أن نطلـق عليهـا (جلسـات توحيـد المعيـار)؛ فـكل ذلـك يسـاعد علـى توفـير درجـة ثبـات عاليـة لأدوات القيـاس.

ملاحظات ختامية:

وقبل ختام هذا البحث يشير الباحث إلى الملاحظات الآتية:

(أولاً) تتميز مهارات الأداء الصوتي بالدقة الشديدة؛ مما يجعلها صعبة حتى على الناطق بالعربيـة، أمـا الناطـق بغيرهـا فقـد تكـون مـن أصعـب مـا يمـرُّ عليـه؛ لأنـك تحوِّلـه مـن نظـام لغـوي تعـوَّده منـذ الصغـر، إلى نظـام آخـر مختلـف تمـام الاختـلاف في البنيـة الصوتيـة، وليـس ذلـك بالأمـر اليسـير؛ لكـن ذلـك أيضًـا لا يسـوغ إهمـال قيـاس هـذه المهـارات؛ لمـا لهـا مـن أهميـة بالغـة في الرسـالة المنطوقـة. أمـا الإجـراء الـذي يجـب اتباعـه فهـو تخصيـص اختبـار لـكل فئـة مـن الفئتـين، واختيـار مهـارات صوتيـة تناسـب كلاً منهمـا، ثـم التـدرج المنطقـي بهـذه المهـارات، مـن السـهل والبسـيط، ليكـون مـن معاييـر المسـتويات الدنيـا والوسـطى، إلى الدقيـق المركَّـب ليكـون مـن معاييـر المسـتويات العليـا. مـع ضـرورة أن يوفـر كل اختبـار "عتبـات" علـى سـلم معاييـره، تناسـب جميـع المسـتويات، وعـدم إغفـال قيـاس المهـارات العليـا الـتي قـد يُـرى أنهـا أصعـب مـن أن تقـدم للناطقـين بغـير العربيـة؛ فقـد يكـون مـن بـين هـؤلاء مـن يضـارع الناطقـين بالعربيـة مهـارة وأداء، وهـؤلاء يجـب أن توفـر لهـا الاختبـارات عتبـة خاصـة بهـم، تعـبر عنهـم، وتشـير إليهـم.

(ثانيًـا) كـرر الباحـث في هـذا البحـث الإشـارة إلى فكـرة تصميـم بطاقـة قـراءة جهريـة لقيـاس كل ظاهـرة مـن الظواهـر المعروضـة، وقـد يفهـم مـن ذلـك أن الباحـث يطلـب مـن مصمـم الاختبـار تصميـم مجموعـة مـن البطاقـات كل منهـا تقيـس مهـارة أو ظاهـرة واحـدة. والحقيقـة أن ذلـك يتعـارض مـع البنيـة الصحيحـة للاختبـارات، ويتطلـب وقتًـا طويـلاً في الإجـراء. ومـا يقترحـه الباحـث هـو تصميـم بطاقـة واحـدة للقـراءة الجهريـة، مكونـة مـن قسـمين، الأول يحتـوي علـى مجموعـة مـن الجمـل المفـردة، تحتـوي علـى كلمـات وأصـوات تغطـي المهـارات والظواهـر الصوتيـة المحـددة سـلفًا، والثـاني يحتـوي علـى نـص طويـل؛ لقيـاس جميـع المهـارات السـابقة

متداخلـة ومجملـة، مـع مـا يمكـن أن يضـاف إليهـا مـن مهـارات أخـرى، كالضبـط الإعـرابي والبنيـوي، وسـرعة النطـق، وطبقـة الصـوت، وغـيرذلـك.

(ثالثًا) قبـل تصميـم بطاقـة القـراءة الجهرية يجـب التحديـد الدقيـق لمؤشـرات الأداء المرتبطة بـكل ظاهـرة صوتيـة، والتحديـد الدقيـق للمواصفـات اللغويـة للنصـوص المختـارة أو المؤلفـة، مـن حيـث أطوالهـا، وسـمات اللغـة المسـتخدمة فيهـا، وطبيعـة الأسـاليب اللغويـة المحتويـة عليهـا، بـل والمجـالات المعرفيـة الـتي تغطيهـا؛ وذلـك لتحقيـق عنصـر الثبـات في القيـاس، مـع مراعـاة التمييـز بـين مـا يقـدم للناطقـين بالعربيـة، ومـا يقـدم للناطقـين بغيرهـا.

(رابعًا) عنـد اختيـار الجمـل والنصـوص الـتي تغطـي المهـارات والظواهـر الصوتيـة أو تأليفهـا، تجـب مراعـاة أن تكـون مـن الواقـع اللغـوي المسـتعمل، ولا تتحـول إلى مـا يشـبه الشـواهد اللغويـة النـادرة، وألا تتعـرض لمسـائل مـن المختلـف عليهـا لغويًّـا؛ فالقيـاس بالأسـاس يتَّجـه إلى اللغـة في اسـتعمالاتها الفعليـة.

الخاتمة:

تنـاول هـذا البحـث مهـارات الأداء الصـوتي بوصفهـا مكونًـا رئيسـيًّا في اختبـارات الأداء الشـفوي باللغـة العربيـة، ووقـف أمـام أبـرز هـذه المهـارات، وألقـى الضـوء علـى أهميتهـا ودور كل منهـا في صحـة الرسـالة اللغويـة المنطوقـة، ثـم حلَّـل تعامـل الاختبـارات المنتشـرة علـى السـاحة معهـا، وأخـيرًا وضـع مقترحـات عمليـة لقيـاس هـذه المهـارات. أمـا أبـرز نتـائج البحـث وتوصياتـه، **فهـي:**

١. أكـد البحـث الـدور الكبـير الـذي تمثلـه الظواهـر الصوتيـة، مـن نبر، وتنغيـم، ووصـل، ووقـف، وتفخيـم وترقيـق، وجهـر وهمـس، وإدغام، في صحـة الرسـالة اللغوية المنطوقـة وتأثيرها.

٢. أظهـر البحـث ضـرورة احتـواء اختبـارات الأداء الشـفوي علـى قسـم أو أكـثر لقيـاس المهـارات والظواهـر الصوتيـة.

٣. أظهـر البحـث الاختـلاف الكبـير بـين الاختبـارات المتاحـة، في النظـر إلى القـراءة الجهريـة، والموقـف مـن إدراجهـا في قيـاس الأداء الشـفوي. كمـا أظهـر أهميـة الـدور الـذي تؤديـه هـذه القـراءة في قيـاس المهـارات والظواهـر الصوتيـة؛ وأكـد أنهـا النمـط الأنسـب لقيـاس هـذه المهـارات بطريقـة مدروسـة ومحسـوبة، ومخطـط لهـا بدقـة.

٤. بـيَّن البحـث أن حاجـة الناطقـين بالعربيـة إلى تعلـم مهـارات الأداء الصـوتي وقياسـه لا تقـل عـن حاجـة الناطقـين بغيرهـا؛ فهـي ضروريـة للناطقـين بالعربيـة بسـبب تأثرهـم المحتمـل بطريقـة النطـق في لهجاتهـم الخاصـة، وتطبيقهـا علـى نطقهـم للغـة العربيـة الفصيحـة. وتبـدو هـذه الحاجـة أكـثر إلحاحًـا لـدى الناطقـين بغـير العربيـة، الذيـن يسـتخدمون نظمًـا صوتيـة متعـددة ومتباينـة ومختلفـة عـن النظـام الصـوتي للغـة العربيـة، والمتوقـع والملاحـظ أنهـم ينقلـون طرائـق نطقهـم للأصـوات مـن لغاتهـم ولهجاتهـم إلى العربيـة الفصيحـة.

٥. يؤكـد البحـث علـى ضـرورة التمييـز بـين أدوات القيـاس المصمَّمـة للناطقـين بالعربيـة، وتلـك المصمَّمـة للناطقـين بغيرهـا؛ فـالأداة الواحـدة لا تصلـح لقيـاس الفئتـين، وخصوصًـا في المهـارات الصوتيـة.

٦. وضَّح الباحث ضرورة أن ينظر دارسو العربية ومتعلِّموها ومعلِّموها إلى الصوت نظرة لا تقلُّ عن نظرتهم إلى النحو، فإنْ كان النحو يمثل البنية التنظيمية الداخلية للتركيب، فإن الأداء الصوتي هو الذي يحقق لها صحتها الخارجية، بل إن الأداء الصوتي يوجِّه التراكيب النحوية، ويفسِّرها، فإنْ "عُد الاختلاف في قواعد النحو خروجًا على المعيار السليم والمقياس الصحيح، حُكم بالمثل على الاختلاف في النطق، وكما يجب التنبيه على الأول يلزم التنبيه على الثاني ومن ثَمَّ وجبت دراسة الأصوات وجوب دراسة الصرف والنحو؛ إذ السيطرة على اللغة لا تتم بدون دراسة أصواتها " (بشر، ٢٠٠٠، ص ٥٧٧).

٧. أكد الباحث ضرورة التعاون بين الباحثين في مجال الأصوات وعلم اللغة التطبيقي من جهة، ومصمِّمي اختبارات الأداء الشفوي باللغة العربية من جهة أخرى؛ فالفريق الأول هو الأقدر على التحديد الدقيق للمهارات والملامح الصوتية الجديرة بالقياس، والفريق الثاني هو الأقدر على تصميم أدوات قياسها، ومعايير تقييمها، ومن غير هذا التعاون بين الفريقين ربما تظلُّ التجارب الاختبارية العربية في مجال الأداء الشفوي منقوصة.

وأخيرًا، فنحن في حاجة إلى دراسات مستفيضة للتفصيلات الفرعية الدقيقة المكوِّنة لاختبارات اللغة العربية، في محاورها جميعًا، لا الجوانب الصوتية فقط؛ حتى يُكتب لهذه الاختبارات الاكتمال، وتغدو قادرة على تحقيق الأهداف المرجوَّة منها؛ والاقتراب من الغاية الكبرى، وهي التمكين للغتنا الشريفة. وما التوفيق إلا من عند الله تعالى.

المصادر والمراجع:

(أولاً) المصادر والمراجع العربية:

القرآن الكريم، ١٤٢١هـ. مصحف المدينة النبوية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

أرباب، سيد حسن. *النبر في القرآن الكريم*. (٢٠٠٩). مجلة دراسات دعوية، ع١٧، ١٤٧ - ١٩٢، جامعة أفريقيا العالمية - المركز الإسلامي الإفريقي. مسترجع من (https://search.mandumah.com/Record/640321).

الأستراباذي، رضي الدين. الحسن، محمد نور، والزفزاف، محمد، وعبد الحميد، محمد محيي الدين (تحقيق). *شرح شافية ابن الحاجب* ج٢. (١٩٧٥). لبنان: دار الكتب العلمية.

أنيس، إبراهيم. (١٩٧٥). *الأصوات اللغوية* (الطبعة الخامسة). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

بابعير، عبد الله صالح عمر. (٢٠٠٥). *طرائق التخلص من إلتقاء الساكنين في العربية الفصحى* مجلة الدراسات اللغوية، مج ٦, ع ٤، ٦٠ - ١٥٦. مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية. مسترجع من (http://search.mandumah.com/Record/141795).

بشر، كمال. (٢٠٠٠). *علم الأصوات*. القاهرة، مصر: دار غريب

ابن جني. عثمان (١٩٨٣). *الخصائص* (الطبعة الثانية). النجار، محمد علي (محقق). بيروت: عالم الكتب.

حسان، تمام. (١٩٩٤). *اللغة العربية مبناها ومعناها*. المغرب: دار الثقافة.

الحمد، ماجد بن محمود. (٢٠١٦). اختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية، تجربة معهد اللغويات العربية بالجامعة. الرفاعي، خالد بن أحمد (محرر). *اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق* (الطبعة الأولى). الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.

خنشوش، الزهرة خنشوش (٢٠١٧). *أخطاء القراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي دراسة وصفية تحليلية*، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية. الجزائر: كليات الآداب واللغات.

ابن أبي ربيعة، عمر. (١٩٩٦). فايز، محمد (مقدم). *ديوان عمر بن أبي ربيعة* (الطبعة الثانية). بيروت: دار الكتاب العربي.

روزن، محمود بن عبد الجليل. (٢٠١٣). *تعسف القراء: صوره ومضاره وأسبابه وعلاجه*. مجلة تبيان للدراسات القرآنية، ع١٤ ٣٥٦. - ٢٦٨. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - الجمعية العلمية السعودية للقرآن الكريم وعلومه. مسترجع من (http://search.mandumah.com/Record/476378).

ريح، عمار. (٢٠١٧). *التنغيم والقوانين النحوية*. مجلة كلية الآداب واللغات، ع٢١، ١٣ - ٢٦. جامعة بسكرة - كلية الآداب واللغات. مسترجع من (http://search.mandumah.com/Record/878964).

السعيدي، قاسم محمد كامل. (٢٠١٧). *تجاور الأصوات وأثره في التغيير اللفظي قديمًا وحديثًا*. مجلة آداب ذي قار، ع٢٢، ٢٣٢- ٢٨٣. جامعة ذي قار. مسترجع من (http://search.mandumah.com/Record/866768).

شاهين، عبد الصبور. (١٩٦٦). *القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث*. القاهرة: مكتبة الخانجي.

الشمراني، حسن بن محمد. (٢٠١٦). اختبار العربية المعياري، لمحة تعريفية. الرفاعي، خالد بن أحمد (محرر). *اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق* (الطبعة الأولى). الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.

شياع، هاتف بريهي. (٢٠١٣). *أثر التنغيم في التوجية النحوي والدلالي*. مجلة العلوم الإنسانية، ع١٦، ٩-١٦. جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الإنسانية. مسترجع من (http://search.mandumah.com/Record/634864).

الشيخ، محمد عبد الرؤوف. (١٩٨٨). *بناء مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية*. رسالة دكتوراة. كلية التربية بجامعة طنطا، وجامعة ويلز.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). *المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها صعوباتها* (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الفكر العربي.

الظنحاني، محمد عبيد. (٢٠١١). *فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم*. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الله، آية نوفل دحام. (٢٠٢٤). *النبر على المعنى*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع١٥٦، ٤٣٥ – ٤٥٦. الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية. مسترجع من (http://search.mandumah.com/Record/1490201).

عبد التواب، رمضان. (١٩٩٧). *التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه*. القاهرة: مكتبة الخانجي.

عبد اللطيف. إبراهيم محمد علي. (٢٠٢٣). *دراسة وصفية لواقع قياس مهارات التحدث بالعربية في أبرز التجارب الاختبارية*، مجلة آفاق معرفية، مج٢، ع٢، ١٨٣-٢١٢. مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، وحدة البحث: واقع اللسانيات وتطور الدراسات اللغوية في البلدان العربية. تلمسان.

عبد اللطيف، إبراهيم محمد علي. (٢٠١٦). عرض لتجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة مع اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها. خالد بن أحمد (محرر). *اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق* (الطبعة الأولى). الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

عبد الرحيم، ف. (٢٠٠٩). *النبر التمييزي في اللغة العربية*. مجلة الدراسات اللغوية، مج١١، ع١، ٢١٩ – ٢٢٣. مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية. مسترجع من (http://search.mandumah.com/Record/915890).

العش، مهدي. (٢٠٢٠). *تقييم مهارة التحدث من منظور أكتفل. مجلة التواصل اللسانى*، مج٢٢، ع١،٢، ٩ – ٤٥. مؤسسة العرفان للاستشارات التربوية والتطوير المهني. مسترجع من (http://search.mandumah.com/Record/1133851).

عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٦). *أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين* (الطبعة الرابعة). القاهرة: عالم الكتب.

عمر، أحمد مختار. (١٩٩٧). *دراسة الصوت اللغوي*. القاهرة: عالم الكتب.

أبو عمشة، خالد. (٢٠١٨). *معايير تقويم مهارة المحادثة للناطقين بغيرها*. رمضان، هاني إسماعيل (محرر). معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطبعة الأولى). تركيا: المنتدى العربي التركي.

عوض، سامي رفيق، وحسين، صلاح الدين سعيد. (٢٠٠٩). *التغيرات الصوتية وقانونيتها: (المفهوم والمصطلح)*. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج٣١، ع١، ١٣١–١٤٨. جامعة تشرين. مسترجع من (http://search.mandumah.com/Record/102709).

عوض، سامي رفيق، ونعامة، عادل علي. (٢٠٠٦). *دور التنغيم فى تحديد معنى الجملة العربية*. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج٣١، ع١، ١٣١–١٤٨. جامعة تشرين. مسترجع من (http://search.mandumah.com/Record/112472).

الغريب، أحمد أبو اليزيد علي. (١٩٩٦). *التنغيم في إطار النظام النحوي*. مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية، س١٠، ع١٤، ٢٨١ – ٣٢٤. جامعة أم القرى. مسترجع من (http://search.mandumah.com/Record/9294).

فضل الله، محمد رجب. (١٩٩٨). *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*. القاهرة: عالم الكتب.

ابـن كثـير، إسـماعيل بـن عمـر. (١٩٩٨). *تفسـير القـرآن العظيـم* (الطبعـة الأولى). لبنـان: دار الكتـب العلميـة.

لـزرق، مفـلاح، وبـوداود، إبراهيـمي. (٢٠٢١). *التجليات الألوفونية لظاهـرتي التفخيم والترقيق في العربيـة*. مجلـة لغـة. كلام، مـج٧، ع٣، ١٣٤ – ١٤٥. المركـز الجامعـي أحمـد زبانـة بغلـيزان – مخـبر اللغـة والتواصـل. مسـترجع مـن (http://search.mandumah.com/Record/1156679).

محمـد، عبـد الخالـق محمـد. (١٩٩٦). *اختبـارات اللغـة*. (الطبعـة الثانيـة). السـعودية: جامعـة الملـك سـعود.

مصطفـاي، يمينـة. (٢٠٢١). *النـبر في الـدرس اللسـاني والصـوتي القديـم والحديـث: دراسـة اصطلاحيـة*. أمـارات في اللغـة والأدب والنقـد، مـج٥، ع٢، ١٣٢ – ١٤٩. جامعـة حسـيبة بـن بـو علـي بالشـلف – كليـة الآداب والفنـون. مسـترجع مـن (http://search.mandumah.com/Record/1201249).

المـوسى، نهـاد. (٢٠٠٧). الفصـحى وعامياتهـا بـين تجليـات الكائـن وتصـورات الممكـن، ضمـن بحـوث نـدوة (*الفصـحى وعامياتهـا لغـة التخاطـب بـين التقريـب والتهذيـب*)، ٤٤– ٧٩. الجزائـر: المجلـس الأعلـى للغـة العربيـة.

الميمـوني، عبـد الله علـي. (٢٠٠٣). *فضـل الوقـف والابتـداء وحكـم الوقـف علـى رؤوس الآيـات* (الطبعـة الأولى). السـعودية: دار القاسـم.

الناقـة، محمـود كامـل حسـن. (٢٠١٨). *اللغـة المنطوقـة. رؤيـة تعليميـة تقويميـة*. مجلـة مجمع اللغـة العربيـة بالقاهـرة، ج١٤٢، ٥١ – ٦٥. مسـترجع مـن (http://search.mandumah.com/Record/1231316).

والـترج، أونج. (١٩٩٠). *عـز الديـن، حسـن البنـا (مترجـم). الشـفاهية والكتابيـة (العـدد ١٨٢)*. الكويـت: عالـم المعرفـة.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

(ثانيًا) مواقع الإنترنت:

Arabic Test. (n.d.). https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/english/SupportingDocs/Versant/ValidationSummary/Versant-Arabic-Test-Description-Validation-Summary.pdf

Parry, T.S. (n.d.). Arabic OPI Testing at DLIFLC A Brief History and Current Status [PowerPoint slides]. Slide Player. https://slideplayer.com/slide/8170286/

Pearson. (n.d.). *Versant Arabic test* [Digital Image].

https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/english/SupportingDocs/Versant/DataSheets/Product-Info-Sheet-Versant-Arabic-Test.pdf

Rammuny, Raji M. (1992, March 9). *The New Arabic Proficiency Test*. Department of Education, Washington Report. Ed.gov. https://eric.ed.gov/?id=ED360827

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة اختبارات اللغة، م ٢، ع ٤، ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 2, No. 4, 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
jlt@ksaa.gov.sa

توظيف مباحث البلاغة العربية لبناء اختبارات لغوية موضوعية تقيس مستوى التركيب في فهم المقروء: الاقتضاء أنموذجًا

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-002-004-002

د. عبد السلام بن إبراهيم السيف

مشرف تربوي في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض

تاريخ الإرسال	تاريخ القبول
٢٠٢٥/٠٢/١٩	٢٠٢٥/٠٥/٠١

الملخص

تناولت الدراسة بالتحليل ضعف كفاءة أسئلة الاختيار من متعدد في قياس مستوى التركيب – أحد المستويات المعرفية العليا – في الاختبارات اللغوية، ومن ثَمَّ حاولت تقديم حل لذلك بتوظيف مباحث البلاغة العربية، متخذةً مبحث الاقتضاء أنموذجًا.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكان مجتمعها المباحث البلاغية العربية، وعينتها مبحث الاقتضاء، وقد توصلت الدراسة إلى أنه يمكن توظيف المباحث البلاغية في الاختبارات الموضوعية لبناء اختبارات تقيس مستوى التركيب، وخرجت بتوصيات أهمها توظيف المباحث البلاغية العربية في الاختبارات اللغوية لقياس المستويات المعرفية العليا، لا سيما الاختبارات الموضوعية، وتوظيف مبحث الاقتضاء لقياس مستوى التركيب، وكذلك المستويات المعرفية العليا الأخرى في الاختبارات الموضوعية التي تقيمها بعض المؤسسات المعنية.

الكلمات المفتاحية

الاختبارات اللغوية، الاختبارات الموضوعية، المباحث البلاغية، الاقتضاء، مستوى التركيب

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة اختبارات اللغة، م ٢، ع ٤، ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 2, No. 4, 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
jlt@ksaa.gov.sa

Employing Arabic Rhetoric Studies to Construct Objective Linguistic Tests that Evaluate Synthesis in Readable Comprehension: Appropriate as a model

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-002-004-002

Dr. Abdussalam Ibrahim Alsaif

Educational Supervisor at the General Administration of Education in Riyadh Region

Submission Date	Acceptance Date
19 /02 /2025	01/05/2025

ABS TRACT

By analyzing, the study tackled the efficacy of weakness of multiple-choice questions in assessing synthesis of the superior knowledge level on linguistic tests. According to that, the researcher attempted to suggest solutions throughout employing Arabic rhetoric research, and as appropriateness was a model.

The study has used the descriptive applied methodology. The population was Arabic rhetoric research and the sample was appropriateness research. The study has concluded that it can employee rhetoric research on objective tests to prepare tests assessing synthesis. The most important recommendations were employing Arabic rhetoric paper on linguistic tests to assess the superior knowledge levels, especially objective test, employing appropriateness research to assess synthesis, and the other superior knowledge levels on objective tests prepared by competent institutions.

KEYWORDS

Linguistic Tests, Objective Tests, Rhetoric Research, Appropriateness, Synthesis.

مقدمة:

لم تكن الاختبارات اللغوية وليدة العصر الحاضر، فقد عرف التاريخ أخبارًا متنوعة عن اختبارات لغوية كانت تقام في بعض المجالس يحدد فيها صاحب المجلس مدى علم المختَبَر باللغة وتمكنه منها، فيحكم عليه وعلى علمه بناء عليها، وكانت لها أهداف مختلفة، منها التأكد من القدرة العلمية للمسؤول، وأحيانًا تكون لأهداف ليست علمية، ومن ذلك الاختبار الذي أقيم في مجلس يحيى بن برمك لسيبويه، وكان المختبِر الكسائي ومعه الفراء وخلف الأحمر (سيبويه، ١٩٨٨)، وتنوعت الاختبارات اللغوية قديمًا، فكانت تقدم على هيئة مسائل طوال، أو مسائل تمرين، أو ألغاز نحوية، أو مسائل مناظرات، أو في المجالس الأميرية، وغير ذلك (همد وعبدالله، ٢٠٢٤)، وفي وقتنا الحاضر أخذت منحى تعليميًّا وتدريبيًّا، فصار هدفها قياس اكتساب المفحوص للغة ومهاراتها وتمكنه منها، لتقديم تصور واضح لمستواه، ومن ثم تحديد قدرته على مواصلة التعليم والتدريب، ومعرفة ما يحتاجه وما ينقصه من مهارات لغوية، فينميها بمزيد من التعلم.

ومع تنوع المؤسسات التعليمية التي تقدم الاختبارات اللغوية للأفراد والمجموعات كانت هناك حاجة لتوظيف مختلف الموضوعات التي يزخر بها تاريخنا اللغوي، وخاصة الموضوعات البلاغية العربية، ذلك أنها تتوجه إلى فهم النص لا فهم التركيب اللغوي، فهي بالمصطلح الحديث فهم قرائي، وبرغم ذلك لا توجد دراسات كثيرة -على حد علم الباحث- موجهة لتوظيفها في الفهم القرائي، سواء في الاختبارات أو المناهج أو غيرهما.

وتاريخنا اللغوي يزخر بكثير من الموضوعات التي يمكن الإفادة منها لإثراء تلك الاختبارات وتنويعها والاستفادة من الإرث العلمي الكبير، فدراستها والبحث فيها والنظر في علومها المختلفة يمكن أن يعيننا في الإفادة منها، لذا كان توظيف علوم اللغة العربية في ابتكار أنواع مختلفة من الاختبارات اللغوية وإضافتها إلى أنواعها الأخرى مهمًّا ومثريًا لتلك الاختبارات.

مشكلة الدراسة:

إن إجراء الاختبارات اللغوية على أعداد كبيرة من المفحوصين دفعة واحدة يتطلب جهدًا كبيرًا وعملًا شاقًّا وتهيئة لها؛ لتتمكن الجهة التي تجريها من تحقيق أهدافها، وقد دعا هذا الأمر بعض تلك الجهات إلى اعتماد الاختبارات اللغوية الموضوعية التي يمكن إجراؤها على أعداد كبيرة تتجاوز المليون طالب دفعة واحدة، كاختبارات الفهم القرائي التي تقيمها وزارة التعليم السعودية تحت عنوان نافس وتقوم على تنفيذها هيئة تقويم التعليم والتدريب (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤)، وهو أمر يحقق منفعة كبيرة وهدفًا مهمًّا، إلا أنه يتعثر في كثير من الأحيان في عقبة المستويات المعرفية التي يجب أن يقيسها، إذ تشير بعض الدراسات المتعلقة بالاختبارات الموضوعية إلى أن أحد عيوب تلك الاختبارات أن فيها قصورًا وصعوبة في قياس بعض مهارات المستويات المعرفية العليا، وذلك لأنها تعتمد على التفكير التقاربي (غنيم، ٢٠٠٤)، وهو شأن جدير بأن تفرد له دراسة.

ومن خلال الاطلاع على الأدب العربي والدراسات السابقة التي حللت بعض الاختبارات اللغوية، مثل دراسة العليمات والدويري (٢٠١٥)، ودراسة الفوزان (٢٠٢٠)، التي توصلت إلى أن الاختبارات اللغوية لا تقيس مستويي التركيب والتقويم، وأنها ضعيفة في قياس مستوى التحليل، وكذلك الدراسات التي توجهت للحديث عن الاختبارات الموضوعية نفسها وبينت أن من عيوبها أنها لا تقيس المستويات المعرفية العليا، مثل دراسة غنيم (٢٠٠٤)، ودراسة علي (٢٠٢٤)، تتبين مشكلة الدراسة، فقد تُضطَر كثير من المؤسسات إلى اعتماد تطبيق الاختبارات الموضوعية في اختباراتها اللغوية بسبب الأعداد الكبيرة للمفحوصين، ولكن يظهر ضعف قدرتها على قياس المستويات المعرفية العليا وخاصة التركيب الذي ينعكس على الاختبارات اللغوية فيها؛ ذلك لأن المستويين الآخرين (التحليل والتقويم) يمكن مع الخبرة والدربة قياسهما في الاختبارات الموضوعية، لاعتمادهما على التفكير التقاربي، الذي يوجد حلًّا وحيدًا مناسبًا للمشكلة، أما مستوى التركيب فإنه يعتمد على التفكير الإبداعي الذي يستند إلى التفكير التباعدي الذي ينتج عدة حلول أو إجابات كلها توصف بالصحة، ثم يُختار أحدها إجابة أو حلًّا صحيحًا، وهو الأمر الذي يتعارض مع فلسفة الاختبارات الموضوعية، لذلك فإن هذا يمثل نقطة ضعف تؤرق المؤسسات المعنية بالاختبارات اللغوية

كثيرًا، وتؤدي إلى الإحساس بنقص في تحقيق المستهدفات المطلوبة، وشعور بعدم قياسها لكل ما وضعت من أجله، لذلك جاءت هذه الدراسة لتتناول هذه المشكلة بالوصف ومحاولة إيجاد حل تطبيقي لها من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن توظيف مباحث البلاغة العربية لبناء اختبارات لغوية موضوعية تقيس مستوى التركيب في فهم المقروء؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السؤالان التاليان:

- هل يمكن توظيف مباحث البلاغة العربية في الاختبارات اللغوية؟
- هل يحقق توظيف المبحث البلاغي الاقتضاء في الاختبارات اللغوية هدف قياس مستوى التركيب؟

هدفا الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- توظيف مبحث الاقتضاء في اللغة العربية في الاختبارات اللغوية.
- بناء أسئلة اختيار من متعدد تهدف إلى قياس مستوى التركيب، أحد المستويات المعرفية العليا في الاختبارات اللغوية من خلال توظيف المبحث البلاغي الاقتضاء في اللغة العربية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتلخص الأهمية النظرية للدراسة في أن الاختبارات اللغوية تحتاج إلى ابتكار وتجديد من جهة، وإلى مواءمة مع الجوانب الثقافية للغة وخصوصيتها من جهة أخرى، فالمباحث البلاغية ثرية ومتنوعة وزاخرة بالموضوعات التي يمكن استثمارها وتوظيفها فيها.

كما أن الحاجة إلى الاختبارات اللغوية لأهداف تعليمية أصبحت ملحة في وقتنا الحاضر؛ إذ إنها أصبحت مطلبًا للمؤسسات التعليمية من جهة، وللأفراد من جهة أخرى، ولكثير من

الجهات لأهداف وظيفية، فهي تستعين بها كمعيار مفاضلة لاستقطاب المتميزين بحسب الحاجة إلى التمكن من تلك اللغة، فكان للاختبارات اللغوية ومقاييسها أهمية كبيرة، سواء كانت موجهة لمتحدثيها أم لمن يتعلمها لغة ثانية، فالبحث ودراسة الوسائل والأساليب المختلفة لتقديم اختبارات لغوية تقدم تصورًا واضحًا ومتكاملًا للمفحوصين، تستفيد منه الجهات المهتمة والأفراد المتقدمين إليها استفادة كبيرة.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تتلخص الأهمية التطبيقية فيما يلي:

- تمكين المتخصصين من التنويع في الاختبارات اللغوية وعدم التكرار المستمر للموضوعات في كل اختبار.
- إفادة المتخصصين في تطوير الاختبارات اللغوية وابتكار نماذج ومجالات جديدة للأسئلة.
- تمكين المتخصصين من توظيف الجوانب البلاغية في الاختبارات اللغوية للغة العربية؛ لمنحها خصوصية نابعة من تاريخها الطويل وثرائها اللغوي.
- بناء اختبارات لغوية موضوعية أكثر قدرة على قياس المستويات المعرفية العليا.

الإطار النظري للدراسة:

ستحاول الدراسة في الإطار النظري أن تتناول المفاهيم المتعلقة بالدراسة، وهي الاختبارات اللغوية (الاختبارات الموضوعية: أسئلة الاختيار من متعدد)، ثم تتناول فهم المقروء والمستويات المعرفية العليا، وستركز على مستوى التركيب موضوع الدراسة، ثم نمطي التفكير: التقاربي والتباعدي، وبعد استعراضهما ستكون هذه المفاهيم قد كونت أرضية تأسيسية لفهم أصل المشكلة التي تواجه الاختبارات الموضوعية في مستوى التركيب، وتفسير ذلك، لتكون الصورة واضحة لماهية المشكلة، وبعد ذلك ستتناول الاقتضاء ومحاولة ترسيخ مفهومه، ومن ثَمَّ كيفية توظيفه في الاختبارات الموضوعية لفهم المقروء، وذلك بنماذج تطبيقية وتحليلها.

الاختبارات اللغوية:

يعرَّف الاختبار على أنه "نوع من أنواع الاستقصاءات المقننة التي يمكن تطبيقها على أفراد أو مجموعات، ويمكن أن يقيس الاختبار بعض الجوانب الكمية أو الكيفية للأفراد، أي يحدد درجة وجود القدرات أو المعلومات أو المهارات التي يقيسها لدى الأفراد الذين يمثلون عينة البحث" (منسي، ٢٠١٤، ص.٢٨٧)

وتعرَّف الاختبارات اللغوية بأنها نوع من الاختبارات التي يراد لها أن تقيس ما حصله المتعلم في برنامج معين أو مستوى معين، أو تقيس كفايته في اللغة، أو تقيس استعداده اللغوي" (العصيلي، ١٤٢٢، ص.٤٢٠)

والاختبارات عامة تقسم إلى نوعين، اختبارات مقالية واختبارات موضوعية، ولكل منها مزايا وعيوب، والاختبارات المقالية ليست موضوع هذه الدراسة فلن تتطرق إليها، وستتطرق إلى الاختبارات الموضوعية، ونتناول مزاياها وعيوبها.

الاختبارات الموضوعية:

إن تعريف الاختبارات الموضوعية يوحي بالعيب الكامن فيها المتعلق بمستوى التركيب، فهي تُعرف بأنها "اختبارات ذات أسئلة محددة تتطلب إجابة صحيحة واحدة، ولا يختلف المصححون في تقدير صحة تلك الإجابة، ولا يحدث تباين أو تفاوت في الإجابات بين المختبرين" (الخرجي، ٢٠٢٤، ص.٩٢)، فكما نرى فإن الإجابة الصحيحة الواحدة من بين إجابتين أو إجابات أخرى خاطئة تتعارض مع مستوى التركيب من جهة مهارات التفكير التركيبي أو الإبداعي أو ما يسمى بالتفكير التباعدي، ذلك لأنه يتطلب مهارة إنتاج عدة إجابات وحلول كلها تتصف بالصحة وإمكانية إعطاء الحل السليم والمناسب، لا سيما أسئلة الاختيار من متعدد، التي توصف بأنها اختيار يتكون من جذر للسؤال وعدة بدائل، واحد من هذه البدائل صواب وما سواه مموهات أو مشتتات توصف بأنها خاطئة (الخولي، ٢٠٠٠).

إن هـذا الوصـف للاختبـارات الموضوعيـة لا يجعلهـا متعـذرة في قيـاس مسـتوى التركيـب تمامًا، ولكـن يجعلها تحتاج إلى النظر والبحث في الوسـائل الـتي يمكـن بواسـطتها تطويـع أسـئلة الاختيـار مـن متعـدد لقيـاس هـذا المسـتوى، وابتـكار أسـئلة تعمـل علـى قيـاس مسـتوى التركيـب بكفـاءة، وهـو موضـوع هـذه الدراسـة.

وتوصـل فضـل (٢٠٢٣) مـن خـلال دراسـته الاختبـارات الموضوعيـة الأكـثر اسـتخدامًا والمسـتويات والنـواتج الـتي تسـتهدفها-وكان مجتمع دراسـته عـدد كبيـر مـن اختبـارات سلاسـل تعليـم العربيـة لغـير المتحدثـين بهـا- إلى أن اختبـارات الاختيـار مـن متعـدد لا يسـتهدف أي سـؤال منهـا مسـتوى التقويـم، كمـا توصـل إلى أن بعـض تلـك السلاسـل لـم تسـتهدف مسـتوى التركيـب، وبلـغ متوسـط نسـبة اسـتهدافه في بعـض الاختبـارات ١,٦٪، وهـي نسـبة متدنيـة جـدًّا، وعـزا ذلـك إلى قلـة الخـبرة والدربـة الكافيـة، ونفـى قـدرة هـذا النـوع مـن الأسـئلة علـى قيـاس مسـتويي التقويـم والتحليـل.

وحقيقـة فـإن أسـئلة الاختيـار مـن متعـدد يمكـن أن تقيـس مسـتويي التحليـل والتقويـم بكفـاءة تتجـاوز قدرتهـا علـى قيـاس مسـتوى التركيـب؛ ذلـك لأن هذيـن المسـتويين لا يتطلبـان قـدرة علـى إنتـاج الحلـول وإبـداع الأفـكار الـتي يتطلبهـا مسـتوى التركيـب؛ لـذا فـإن عـدم اسـتهدافها في اختبـار الاختيـار مـن متعـدد في تلـك السلاسـل قـد يكـون عائـدًا إلى ضعـف في صياغـة الأسـئلة الـتي تعـزى إلى قلـة الخـبرة والدربـة الـتي أشـار إليهمـا.

وقـد أكـدت دراسـة Gronlund (1990) (في: فضـل، ٢٠٢٣) أن اختبـارات الاختيـار مـن متعـدد تسـتخدم لقيـاس مسـتويات التذكـر، والفهـم، والتطبيـق، والتحليـل، والتركيـب، والتقويـم.

وذكر علي (٢٠٢٤) أن من مزايا الاختبارات الموضوعية:

- تنوع أشكالها.
- وضوحها التام.
- سهولة التصحيح.
- الصدق والثبات.
- العدالة والموضوعية، ولا أثر فيها لذاتية المصحح.

وهي ميزات تجعلها صالحة للتطبيق على المفحوصين خاصة الأعداد الكبيرة منهم.

أما ما يتعلق بما يعيبها فذكر علي (٢٠٢٤) أن من عيوبها:

- أنها لا تقيس عمليات عقلية عليا.
- تركز على الإجابة لا على عمق التفكير الذي قاد إلى هذه الإجابة.

إلا أن ذلك ليس على إطلاقه، فالاختبارات الموضوعية لديها كفاءة قياس بعض المستويات المعرفية العليا، وتحديدًا مستويي التحليل والتقويم، وذلك لأنهما يعتمدان على التفكير التقاربي الذي يحدد إجابة واحدة صحيحة فقط، وهو الأمر الذي يتماشى مع نمط الاختبارات الموضوعية، إلا أن كفاءتها منخفضة في مستوى التركيب إلا مع الخبرة والدربة، ذلك لأن التركيب والتفكير الإبداعي التركيبي يعتمد على التفكير التباعدي الذي ينتج عدة حلول صحيحة، فتصير صياغة الاختبارات الموضوعية في ضوء هذا عسيرة وتحتاج إلى خبرة ودربة كبيرتين.

كما يؤكد ذلك غنيم (٢٠٠٤) عندما أشار إلى أن أسئلتها لا تصل إلى قياس المستويات المعرفية العليا، وذلك لأنها من النوع المغلق الذي يعتمد على التفكير التقاربي، ولا يمنح المفحوص مساحة كافية للإبداع وتوليد استجابات إبداعية أو إنتاجها

المستويات المعرفية العليا:

تُصنف الأهداف المعرفية كما وضعها بلوم إلى ستة مستويات، تبدأ بالتذكر والاسترجاع، فالفهم والاستيعاب، فالتطبيق، ثم التحليل، ثم التركيب، والتقويم (العناني، ٢٠١٤).

والتركيب والتقويم أعلى مستويان من المستويات المعرفية الستة، فالتركيب "قدرة المتعلم على إنتاج شيء جديد من مجموعة أجزاء تعطى له بأسلوب فريد ومبتكر" (الزغلول، ٢٠١٢، ص.٦٠)، أما التقويم فهو "قدرة المتعلم على إصدار الأحكام على الأشياء اعتمادًا على معايير ذاتية داخلية أو خارجية، ويعني أيضًا تطوير قدرات المتعلم على تثمين الأشياء والاختيار من بين عدة بدائل، وإثبات صحة الأشياء، وتقديم البراهين، وبيان نقاط الضعف والقوة والنقد" (الزغلول، ٢٠١٢، ص.٦١)

وفي مراجعة لأندرسون وكرازوول (٢٠٠١) لهرم بلوم للمستويات المعرفية غيرا ترتيب المستويين في الأعلى، فبعد أن كان المستوى الخامس التركيب، والسادس في قمة الهرم التقويم، جعلاه معكوسًا فصار المستوى الخامس التقويم، والسادس التركيب في أعلى الهرم وسمياه الإبداع، ويشيران إلى أن الإبداع يتضمن "عمق الفهم الذي يتجاوز الفهم الأساسي، ويمكن أن يتطلب عمليات معرفية ترتبط بيبدع، وإلى حد القول بأن الفهم العميق هو فعل من البناء أو التبصر، الذي يتضمن العمليات المعرفية ليبدع" [*يسميان التركيب بـ(بيبدع) وصفًا للسلوك لا العملية المعرفية*] (أندرسون وكرازوول، ٢٠٠١، ص.١٦٧).

أما مستوى التقويم فإن الاختبارات الموضوعية يمكن أن تصاغ بطريقة تساعد على قياس مهارة المفحوص فيه، ذلك لأن التقويم ينتمي إلى مهارات التفكير التقاربي؛ أما مستوى التركيب فإن من الصعب قياسه في الاختبارات الموضوعية، لانتمائه لمهارات التفكير التباعدي القائمة على توليد إجابات غير تقليدية ومبتكرة وغير معتادة تتعلق بعدة مهارات، كالطلاقة والمرونة والأصالة والإفاضة وغيرها، وهي مهارات التفكير الإبداعي (العتوم، ٢٠١٢).

أما أسلوب التفكير التركيبي فيقصد به طريقة بناء أفكار جديدة وأصيلة تختلف عن الآخرين، وتركيب أفكار مختلفة، بوجهات نظر تبدو متعارضة لكنها تتيح حلولًا متنوعة (السيد، ٢٠٠٤).

التفكير التقاربي والتفكير التباعدي:

يُعرَّف التفكير بأنه "الوسيلة العقلية التي يوظف بها الإنسان العمليات المعرفية في التعامل مع الأشياء والوقائع والأحداث من خلال الكلمات والرموز والمفاهيم" (السيد وآخرون، ١٩٩٠، ص.٣٨٠).

والتفكير التقاربي هو "إعمال العقل وتوظيف العمليات المعرفية في البحث عن إجابة صحيحة واحدة مقابل إجابات أخرى خاطئة" (السيد وآخرون، ١٩٩٠، ص.٣٩٧).

أما التفكير التباعدي فهو التفكير النوعي الذي يعتمد على المرونة والتحرر والابتعاد عن النمطية والجمود، فهو إذن "قدرة الفرد على التفكير في اتجاهات تتضمن فئات مختلفة من

الاستجابات، على أن يشمل إنتاجه أنواعًا متعددة من الأفكار، وكذلك إمكانية تحويل تفكير من مدخل إلى آخر" (في: الجبالي، ٢٠١٣، ص.٤٤).

والتفكير التباعدي أيضًا "كل نشاط عقلي يقف على العكس من الاتباع والتقليد، ويتعامل مع الرموز اللغوية أو الرقمية وعلاقات المكان والزمان بطريقة مبتكرة" (السيد وآخرون، ١٩٩٠، ص.٣٩٧)، والتفكير التباعدي كذلك "هو التفكير الذي يتضمن إنتاج العديد من الحلول أو الاستجابات المختلفة دون تقييد لتفكير الفرد بقواعد محددة مسبقًا" (العتوم، ٢٠١٢، ص.٢١٩)، أي أن التفكير التباعدي هو التفكير الإبداعي الذي يمكن أن يقاس فيه مستوى التركيب أحد المستويات المعرفية العليا.

فهم المقروء:

تعددت تعريفات الفهم القرائي، فمنها تعريفه بأنه "قدرة الفرد على القراءة الواعية التي يستطيع من خلالها فهم المعاني وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، والصريحة والضمنية، وتلخيصها، وتقويمها، وإصدار الأحكام الموضوعية تجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلك من قدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه" (عبدالحافظ، ٢٠٠٧، في: عيسى وأبو المعاطي، ٢٠١٥، ص.٤٣).

كما عُرِّف بأنه "مجموعة من عمليات التفكير التي تحاول التعرف على الرموز المكتوبة، وتبدأ هذه العمليات بشرح الرموز المكتوبة، وتنتهي بالقراءة الإبداعية" (مجاور، ١٩٧١، في: العذيقي، ٢٠١٥، ص.٢٧٥).

والملاحظ أن أغلب تعريفات الفهم القرائي تبدو قاصرة عن توضيح المفهوم الذي يتضمن المستويات المعرفية الستة كاملة، لذا يمكن أن تُعرِّف الدراسة فهم المقروء على أنه: فهم النص المعروض فهمًا يبدأ بالمعاني السطحية الظاهرة والفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية، ويتجاوزها إلى فهم ما وراء النص من معانٍ يستجلبها السياق، ويتضمنها الجو العام للنص، مع القدرة على توظيف النص في مواقف مشابهة، أو تقويمه والحكم على أفكاره وتوجهاته، واستنتاج بلاغته الخطابية والحكم عليها، وغيرها مما تتضمنه عمليات المستويات المعرفية.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

الاقتضاء:

مفهوم الاقتضاء:

فطن العلماء قديمًا وحديثًا إلى أهمية الاقتضاء الخطابي، وأثره في فهم الكلام وتفسيره وبناء الأحكام عليه، وقد اختُلف في تسميته والمصطلح الذي يُطلق عليه في العصور القديمة -شأنه شأن كثير من المصطلحات- كما في العصر الحديث، فقديمًا أطلق عليه بعضهم الاقتضاء، ودلالة الالتزام، بالنظر إلى المعنى الذي يقتضيه السياق، وهو بهذه التسمية أكثر استعمالًا عند علماء أصول الفقه، أما عند البلاغيين فيسمونه الحذف، بالنظر إلى أن المعنى المفهوم الذي يقتضيه السياق محذوف، وممن تحدث فيه قديمًا الإمام التفتازاني إذ يقول: "إن المعتبر في دلالة الالتزام عند علماء الأصول والبيان مطلق اللزوم، عقليًا كان أو غيره، بيِّنًا كان أو غير بيِّن، ولهذا يجري فيه الوضوح والخفاء" (في: الدريني، ١٩٨٥، ص.٢٧٢).

ومن تعريفاته الحديثة "أن يكون اللفظ له معنى، ويكون لهذا المعنى لازم خارجي، وعند فهم مدلول اللفظ فإن الذهن ينتقل من مدلول اللفظ إلى لازمه بناء على وجود رابط موضوعي" (عبد المغيث، ٢٠٢٣، ص.٥١٢)

وعرف نوفو (٢٠١٢) الاقتضاء بأنه "علاقة منطقية بين قول الخاتمة وقول سابق أو أقوال سابقة تعتبر مقدمات". (ص.٧٧).

والاقتضاء عند كثير من اللغويين حديثًا من المفاهيم التداولية، إذ يُتوصل إلى المعنى دون وجود ألفاظه، ويستدل عليه بقرائن الأحوال والعلاقة بين القول والسياق (جغام، ٢٠١٣)، ويشار إليه بأنه ما يعنيه المتكلم ويوحي به، وهو ليس جزءًا من المعنى الحرفي للجملة (جمعي وبوادي، ٢٠١٨)، وهو أيضًا ليس من المعاني الضمنية المباشرة وغير المباشرة في الجملة أو النص، وهذه الفكرة جوهرية في الفرق بين الاقتضاء والمعاني الضمنية في فهم المقروء، وهو الأمر الذي ستتناوله الدراسة بعد الفراغ من الحديث عن الاقتضاء.

والاقتضاء في هذه الدراسة هو المعنى الذي يقتضيه السياق، لا المعنى الذي تتضمنه الجملة، فالجملة التي اقتضت معنى محددًا وصار المعنى لازمًا لها إنما صار لقرينة سابقة

في السياق، ولو ذهبت هذه القرينة لذهب معها المعنى، أما أن يكون المعنى متضمَّنا في الجملة دون النظر في السياق فذلك معنى لازم واقتضاء أيضًا إلا أنه ليس موضع النظر في هذه الدراسة، وإن كان يمكن توظيف هذا الجزء من المفهوم أيضًا في قياس مستوى التحليل وهو أحد المستويات العليا الثلاثة.

ولتوضيح المقصود بهذا سنضرب له مثالًا:

فلو قلنا (غاب أحمد عن المدرسة) فإن المعنى الاقتضائي الاستلزامي المرتبط بالجملة ولا ينفك عنها أن أحمد طالب في المدرسة، وهذا الجزء من المفهوم ليس المقصود في الدراسة، وإنما المقصود الاقتضاء الذي يستلزمه المعنى في السياق التالي وقرينته (جرى حوار بين عبدالله -وهو رجل في الستين من عمره- وياسر فاختلفا في رأيهما بشدة، وفي منتصف الحديث قال عبدالله لياسر: كم عمرك؟!)، فالسياق والقرينة (وهو رجل في الستين من عمره) منحت جملة (كم عمرك؟!) معنى ليس فيها وليس من مقتضاها، ولو حُذفت هذه القرينة لذهب المعنى المقتضى، وسيأتي تحليل هذا السياق في النماذج التطبيقية للدراسة.

إذن يمكن تبسيط مفهوم الاقتضاء بأنه إضافة أو إضافات في المعنى الظاهر من اللفظ المنطوق، أي أن الاقتضاء هو معانٍ تُفهم من النص في سياقه، سواء كانت مرتبطة بنص سابق، أو تُفهم من النص نفسه، أو تُفهم من سياق الموقف الذي يتحاور فيه المتحاورَان أو المتحاورون أو حتى من خلال العُرف الثقافي.

ما الذي يختلف فيه الاقتضاء الخطابي عن فهم المقروء؟

إن فهم المقروء بمعناه الواسع يشمل كل شيء يمكن أن يُفهم من النص، سواء أكان لازمًا أو غير لازم، ضمنيًّا أو مباشرًا، اقتضاء أو خارجًا عنه؛ بل إنه يشمل كذلك توظيف المقروء في مواقف أو حل مشكلات أو إبداع نصوص جديدة، وهو بهذا المفهوم العام يشمل الاقتضاء وكل مبحث من مباحث البلاغة، إلا أن النظر في المباحث البلاغية المختلفة -والاقتضاء أحدها- يمنحنا بعدًا جديدًا، وعمقًا كبيرًا في فهم المعاني بناء على متغيرات مختلفة وقرائن متنوعة، لذا كان توظيف مبحث الاقتضاء وكذلك المباحث البلاغية الأخرى مهم في قياس المستويات المعرفية العليا.

أيضًا النظر إلى أن فهم المقروء يعتمد -في مفهومه الشائع- على معنى النص بناء على ما يحمله اللفظ نفسه، سواء أكان المعنى حرفيًا أم ضمنيًا، سطحيًا أم عميقًا، مباشرًا أم غير مباشر، فالجملة متضمنة المعنى دون حاجتها إلى غيرها، بينما المعنى يستجلبه السياق معه في الجزء المقصود من مفهوم الاقتضاء في الدراسة، ومن دون هذا السياق فإن الجملة أو النص لا يقتضي ذلك المعنى.

ملخص التعارض الظاهري بين مستوى التركيب والاختبارات الموضوعية:

من خلال ما تناوله الإطار النظري للدراسة نحاول هنا تلخيص مشكلة قياس مستوى التركيب في الاختبارات الموضوعية تلخيصًا يساعدنا في عملية التطبيق واستثمار المبحث البلاغي الاقتضاء وتوظيفه في ذلك.

يكاد يتفق كل من تناول عيوب الاختبارات الموضوعية وخاصة أسئلة الاختيار من متعدد - كما مر بنا سابقًا- في أن عيبها في قياس المستويات المعرفية يتعلق بكونها أسئلة مغلقة الإجابة، أي أنها ذات جواب واحد صحيح وما سواه خطأ، وهو الأمر الذي يتعارض مع المفهوم العام لمستوى التركيب، الذي يعتمد على الإبداع والابتكار والتوليد، وهو ما يسمى بالتفكير التباعدي أو التفكير الإبداعي، ومن ثَمَّ -بناء على هذا المفهوم العام- يمكن أن يُقال إنه لا يمكن للاختبارات الموضوعية أن تقيس هذا المستوى.

إلا أن ذلك لا يعني أن مفهوم الابتكار والإبداع والتوليد في مستوى التركيب هو الإنتاج المباشر لها؛ بل يمكن أن تُعد المشاركة في عمليات الإبداع، أو قياس العمليات العقلية التي تدل على إعمال تلك العمليات، من هذا المستوى، كأن تكون البدائل كلها تحتمل الصحة إلا أن أحدها هو المؤكد صحته، فيكون المفحوص محتاجًا إلى أن يُعمل عمليات مستوى التفكير التركيبي التباعدي ليصل إلى أن أحد البدائل يعد إجابة مؤكدة الصحة ، وهو ما يحققه مبحث الاقتضاء، إذ إن الاقتضاء في البلاغة العربية -كما أوضحت الدراسة- يتناول المعاني المؤكدة وليس المعاني المحتملة وإن وجدت، وسنرى ذلك مع التطبيق.

كما يوجد جانب آخر من القياس يتعلق بمستوى التركيب، وهو ما تناولته الدراسة سابقًا أثناء الحديث عن المستويات المعرفية العليا، إذ وضحت أندرسون كرازوول (٢٠٠١)

أن عمق الفهم قد يتطلب عمليات معرفية ترتبط بالإبداع، وأن الفهم العميق هو أحد العلميات المعرفية للإبداع، وتوظيف مبحث الاقتضاء في أسئلة الاختيار من متعدد بأن تكون البدائل كلها محتملة الصحة إلا أن أحدها مؤكد الصحة يحقق أبعد عمليات الفهم وأعمقها وأكثرها إبداعًا.

وبعد، فإنه عند الوصول إلى هذه المرحلة من الدراسة فإننا نكون مهيئين لمرحلة التجريب والتطبيق، وسنبدأ أولًا بتوضيح عينة الدراسة فخطوات التطبيق، ثم التطبيق نفسه.

الدراسات السابقة:

دراسة العليمات والدويري (٢٠١٥) بعنوان: درجة التزام معلمي اللغة العربية بالمعايير الوطنية في بناء الاختبارات اللغوية في ضوء الإستراتيجية الوطنية للتعليم في الأردن، وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التزام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بالمعايير الوطنية في بناء الاختبارات اللغوية من خلال تحليل نماذج هذه الاختبارات التي يُعدها معلمو ومعلمات اللغة العربية، وقد بنت الدراسة استمارة للتحليل في ثلاثة مجالات، هي مجال إعداد الاختبارات اللغوية وبنائها، ومجال محتوى الاختبارات اللغوية، ومجال إخراج الاختبارات اللغوية وطباعتها، وتألف مجتمع الدراسة من مئة وواحد وستين نموذجًا من نماذج الاختبارات اللغوية التي أعدها معلمو ومعلمات اللغة العربية الذين يدرسون الصف السابع في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، ولم تحدد الدراسة منهجها، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة التزام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بالمعايير الوطنية في بناء الاختبارات اللغوية كانت أقل من المقبول تربويًا.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في استهدافها للاختبارات اللغوية، إلا أنها تختلف معها في تحليلها لمجالات ليست منها المستويات المعرفية، كما أنها تستهدف تحليل اختبارات أجريت سابقًا، ولا تهدف إلى تقديم تصور لبناء اختبارات تقيس المستويات المعرفية التي لم تقسها هذه الاختبارات.

دراسة الفوزان (٢٠٢٠) بعنوان: واقع الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك سعود، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع الاختبارات اللغوية

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد اللغويات بجامعة الملك سعود، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت أداتين للتطبيق، هما استمارة مقابلة شخصية لأساتذة اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستمارة لتحليل محتوى الاختبارات اللغوية، وقد تكونت عينة الدراسة من عشرين من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، وأربعين اختبارًا من اختبارات المهارات والعناصر اللغوية التي أجريت خلال السنوات الثلاث الأخيرة، وتوصلت الدراسة إلى أن الاختبارات اللغوية المقدمة للناطقين بغير اللغة العربية تفتقر إلى كثير من أسس الاختبارات اللغوية ومعاييرها، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم اعتماد هذه الاختبارات على جدول مواصفات، وعدم التحقق من صدقها وثباتها وصعوبتها وتمييز مفرداتها.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تركيزها على الاختبارات اللغوية، ومدى تحقيقها للأسس والمعايير التي من ضمنها قياسها للمستويات المعرفية، إلا أنها تختلف معها في أنها تقيس الاختبارات المطبقة سابقًا بمختلف أنواعها من اختبارات موضوعية أو اختبارات مقالية، بينما تسعى الدراسة الحالية إلى توظيف المباحث البلاغية في اللغة العربية في بناء اختبارات موضوعية من نوع أسئلة الاختيار من متعدد لقياس المستوى المعرفي التركيب، كما تختلف معها في أن عينة هذه الدراسة كانت عشرين عضوًا من أعضاء هيئة التدريس وكذلك أربعين اختبارًا من الاختبارات اللغوية السابقة، بينما عينة الدراسة الحالية كانت المبحث البلاغي الاقتضاء، وتختلف هذه الدراسة كذلك في أنها موجهة للاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً، والدراسة الحالية لا تستهدف فئة محددة، وإنما الاختبارات اللغوية التي تقيس مستوى المفحوصين بغض النظر عن المستهدفين.

دراسة خالصة وعبدالسلام (٢٠٢٣) بعنوان: محاولة بناء اختبار لقياس مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي[١]، هدفت الدراسة إلى بناء اختبار لقياس مستويات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، والتحقق من خصائصه

(١) الخطأ اللغوي من عنوان الدراسة نفسها والصحيح لغويًا (السنة الرابعة الابتدائية).

السيكومترية (الصدق والثبات)، وكانت عينة الدراسة مكونة من أربعة وثلاثين طالبًا وطالبة من تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية بمدرسة عبدالحميد بن باديس بمدينة سطيف، واختيرت العينة بطريقة عشوائية، وصمم الباحثان اختبارًا للفهم القرائي تكون من أربعة مستويات، هي الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، وتوصلت الدراسة إلى أن الاختبار يتمتع بالصدق والثبات، وأوصت باعتماده للتطبيق على طلاب الصف الرابع الابتدائي.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في استهدافها للاختبارات اللغوية، وأنها اعتمدت اختبارًا موضوعيًّا، وجعلت أسئلته من نوع الاختيار من متعدد، إلا أنها ركزت على بناء اختبار يستهدف مرحلة عمرية محددة هي المرحلة العمرية للصف الرابع الابتدائي، بينما الدراسة الحالية لا تستهدف مرحلة عمرية؛ بل تستهدف مستوى التركيب بغض النظر عن المرحلة العمرية، كما أن هذا يمثل أيضًا اختلافًا آخر، إذ لم تستهدف هذه الدراسة جميع المستويات المعرفية العليا، وإنما استهدفت مستوى التقويم ومستوى التحليل، وأهملت مستوى التركيب.

دراسة الفايدي (٢٠٢٣) بعنوان: تصور مقترح لبناء اختبار معياري لقياس كفايات معلمي اللغة العربية لغة ثانية، وقد هدفت الدراسة إلى تقديم التصور المقترح لبناء الاختبار المعياري من خلال استخدامها المنهج الوصفي التحليلي، وإعداد قائمة بالكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وقد توصل إليها الباحث عن طريق نتائج الدراسة، كما أنها أوصت بمجموعة من التوصيات، منها تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على تطبيقات بناء الاختبارات اللغوية وإجراءاتها.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية باهتمامها ببناء الاختبارات اللغوية بناءً سليمًا يمكن به الحكم على المفحوصين حكمًا صادقًا، كما تتفق مع الدراسة الحالية باستخدامها المنهج الوصفي، إلا أنها تختلف عن الدراسة الحالية في أنها تركز على كفايات معلمي اللغة العربية تحديدًا، أما هذه الدراسة فتركز على تحقيق مهارات مستوى التركيب أحد المستويات المعرفية العليا لدى المفحوصين بغض النظر عن هدف الاختبار أو الجهة التي

تطبقه، كما تختلف أيضًا في أن تلك الدراسة لم تستهدف نوعًا محددًا من الاختبارات، أما الدراسة الحالية فتستهدف أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات الموضوعية تحديدًا، وتختلف هذه الدراسة كذلك في أنها موجهة للاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، والدراسة الحالية لا تستهدف فئة محددة، وإنما الاختبارات اللغوية التي تقيس مستوى المفحوصين بغض النظر عن المستهدفين.

دراسة فضل (٢٠٢٣) بعنوان الاختبارات الموضوعية الأكثر استخدامًا والمستويات والنواتج التي تستهدفها، وقد تناولت الدراسة بالتحليل والتقويم الاختبارات الموضوعية الشائعة في الاختبارات اللغوية، والمستويات المعرفية الأكثر استخدامًا في تلك الاختبارات، والنواتج التعليمية التي ينبغي تحققها، وعيوبها وأوجه قصورها. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتألف مجتمع الدراسة من عدد من اختبارات سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وكانت العينة هي نفسها مجتمع الدراسة، وقد كانت أهم نتائج الدراسة أن كثيرًا من تلك الاختبارات تقتصر على قياس المستويات المعرفية في أدنى سلم مستوياتها، وأنها لم تقس قط مستويات التحليل والتقويم والإبداع، وقد أوصت بضرورة تزويد القائمين على الاختبارات بدليل المستويات المعرفية من أجل التركيز في بناء الاختبارات اللغوية على المستويات المعرفية العليا.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تركيزها على المستويات المعرفية، خاصة المستويات العليا، وفي أهمية أن تكون الاختبارات اللغوية شاملة لجميع المستويات المعرفية، وألا تهمل أي مستوى من المستويات، وتختلف معها في مجتمعها وعينتها، وفي تركيزها على الاختبارات بشكل عام بغض النظر عن الفئة الموجهة إليها.

دراسة فيران (٢٠٢٤) بعنوان: دور الاختبار اللغوي في تقويم كفايات المتعلم اللغوية، هدفت الدراسة إلى إبراز خصائص الاختبارات اللغوية المختلفة، كاختبارات تحديد المستوى والاختبارات التحصيلية، وبيان أهميتها، وأهداف الاختبارات اللغوية وعناصرها المختلفة، والوقوف على الممارسات القائمة لهذه الاختبارات، وتحديد أشكالها اللغوية، وتوصلت

الدراسة إلى تكامل الاختبارات اللغوية بأنواعها المختلفة، وأنها تساعد المعلم في تقويم مدى امتلاك المتعلم للكفايات اللغوية الضرورية.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في استهدافها الاختبارات اللغوية، لكنها تختلف معها في أنها لا تركز على نوع اختبار بحد ذاته؛ بل جميع أنواع الاختبارات دون تحديد، على خلاف الدراسة الحالية التي تستهدف أسئلة الاختيار من متعدد ضمن الاختبارات الموضوعية، كما تختلف معها في أنها تستهدف قياس الكفايات اللغوية لدى المتعلم؛ أما الدراسة الحالية فإنها تستهدف قياس مستوى التركيب بمهاراته المختلفة ضمن المستويات المعرفية العليا لدى المفحوص، كما أن هذه الدراسة لم تحدد مجتمع دراسة بوضوح، ولا عينة منه، ولم تحدد أيضًا منهج الدراسة؛ أما الدراسة الحالية فقد حددت مجتمعها بالمباحث البلاغية، وعينتها بمبحث الاقتضاء، وكذلك حددت المنهجين المستخدمين، وهما المنهج الوصفي والمنهج التجريبي.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وهو يعرف بأنه "محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة، للوصول إلى فهم أفضل وأدق، أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها" (المحمودي، ٢٠١٩، ص.٤٦)، وذلك لوصف المشكلة التي تواجه بناء الاختبارات اللغوية الموضوعية في قياس مستوى التركيب، ومن ثَمَّ محاولة إيجاد حل لها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة من المباحث البلاغية في اللغة العربية التي يمكن الاستفادة منها في وضع أسئلة فهم المقروء لتقيس مستوى التركيب أحد المستويين العلويين في هرم بلوم، كمباحث الاحتراس والالتفات ومقتضى الحال والحجاج والحذف، أما عينة الدراسة فهو مبحث الاقتضاء، وهو أحد المباحث البلاغية في اللغة العربية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

تتشكل الحدود الموضوعية للدراسة من جزئين رئيسين هما:

المباحث البلاغية في اللغة العربية، وهذه المباحث يمكن الرجوع إليها في الكتب والدراسات البلاغية القديمة والحديثة، واستخراج ما يمكن الإفادة منه وتوظيفه لبناء الاختبارات اللغوية.

وأسئلة الاختيار من متعدد التي تعد نوعًا من أنواع الأسئلة الموضوعية في الاختبارات اللغوية.

الحدود المكانية: الدراسات السابقة التي تناولت الاختبارات اللغوية بالدراسة والتحليل.

إجراءات الدراسة:

ركزت الدراسة على توضيح التقاطع القائم بين التفكير الإبداعي التباعدي والمستوى المعرفي التركيب، واستعراض مفهوم أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات الموضوعية، ومن ثَمَّ توضيح الفجوة التي شكلت عيبًا من عيوب الاختبارات الموضوعية، وهي تعارض وجود بديل صحيح واحد مقابل بدائل أخرى خاطئة مع التفكير الإبداعي التباعدي الذي ينتمي إلى مستوى التركيب وهو إيجاد أكثر من بديل يُعد صوابًا.

ثم الخطوة الثانية بتعريف الاقتضاء بوصفه مبحثًا بلاغيًّا وما يمكن توظيفه منه في مجال صياغة أسئلة الاختبارات الموضوعية في مهارة الفهم القرائي.

وتليها الخطوة الثالثة بصياغة أسئلة الاختيار من متعدد في ضوء مبحث الاقتضاء، وتحليل كل سؤال من جهة احتمالية الإجابات ومدى صحتها وصحة الإجابة التي يُفترض أن تكون الاختيار الأمثل، أيضًا النظر في الاختيارات من جهة تحقيق مستوى التركيب ومهارات التفكير الإبداعي التباعدي.

نماذج لأسئلة اختيار من متعدد وتحليلها في ضوء مبحث الاقتضاء:

نموذج (١):

قال علي لناصر: هل تحضر الاحتفال غدًا؟ فأجاب: لدي انشغالات كثيرة.

تقتضي إجابة ناصر أنه:

أ. غير راغب في الحضور.

ب. **لن يحضر الاحتفال غدًا.**

ج. مهتم بالحضور لكنه منشغل.

د. موضوع الاحتفال غير مفيد.

البديل المناسب: ليختار المفحوص البديل الأمثل فإن عليه أن ينتبه أولًا إلى أن جملة (لدي انشغالات كثيرة) ليست إجابة للسؤال (هل ستحضر الاحتفال غدًا؟)، وسيجد أن الإجابة يجب أن تكون (لن يحضر الاحتفال غدًا).

وسيجد أيضًا أن البدائل الأخرى تحمل معنى أنه لن يحضر الاحتفال غدًا، فهي بدائل تحتمل الصحة، لكنها تخفي في طياتها معانٍ لا تناسب الحديث السابق، فيحتمل أنه راغب في الحضور ويحتمل أنه غير راغب (البديل أ)، ويحتمل أنه مهتم بالحضور لكنه منشغل، أو أنه غير مهتم ويتعذر بالانشغال (البديل ج)، ويحتمل أن موضوع الاحتفال غير مفيد لذا سيقدم انشغالاته عليه، ويحتمل أن ذلك ليس سبب عدم حضوره (البديل د)، إلا أن البديل (ب) هو البديل الذي ليس فيه احتمال، وإنما هو المؤكد فحسب، وليتوصل إليه المفحوص فعليه أن يعمل التفكير التباعدي ويفهم أن البدائل الأربعة كلها بدائل ممكنة وحلولًا للمشكلة، إلا أن البديل (ب) هو البديل الأمثل.

نموذج (٢):

جرى حوار بين عبد الله -وهو رجل في الستين من عمره- وياسر فاختلفا في رأيهما بشدة، وفي منتصف الحديث قال عبد الله لياسر: كم عمرك؟!

يقصد عبدالله من سؤاله لياسر:

أ. أنا رجل كبير.

ب. **ما زلت صغيرًا لتفهم.**

ج. يسأله عن عمره.

د. نحن من جيلين مختلفين.

البديل المناسب: جملتا (وهو رجل في الستين من عمره – فاختلفا في رأيهما بشدة) والاختلاف في الرأي جعل المعنى الأنسب لسؤال عبد الله لياسر عن عمره أنه يشير إلى صغر سنه فلا يستطيع فهم المراد من كلام عبد الله الأكبر سنًّا وأكثر خبرة منه، ومع وجود علامة الترقيم التي تدل على الانفعال أو التأثر أو التعجب؛ صار السؤال (كم عمرك؟!) بمعنى (ما زلت صغيرًا لتفهم).

عندما يفكر المفحوص بالسؤال والإجابة الصحيحة فإن جميع الإجابات محتملة ويمكن أن يحملها المعنى، إلا أن الإجابة التي يحققها الاقتضاء هي الإجابة (ب)، مما يعني أن المفحوص مارس عملية النظر في الحلول المختلفة الممكنة، ثم اختار الأنسب منها، وهي إحدى عمليات التفكير الإبداعي في مستوى التركيب، فقد مارس عملية إنشاء المعنى غير المباشر بإضافة معنى جديد (ما زلت صغيرًا لتفهم) على السؤال (كم عمرك) استنادًا إلى السياق الذي ورد فيه الخبر بمعية جملتَي: (وهو رجل في الستين من عمره – فاختلفا في رأيهما بشدة).

نموذج (٣):

عندما قابل أحمد صديقه فهد قال له بحماس: ركبت أمس سيارة فخمة.

المعنى الموجود في قول أحمد:

أ. اشترى أحمد سيارة جديدة.

ب. **السيارة الفخمة ليست لأحمد.**

ج. يملك أحمد سيارة فخمة.

د. لدى والد أحمد سيارة فخمة.

البديل المناسب: يمكن أن تُفهم من السياق معانٍ عدة، إلا أن استخدام أحمد التنكير في صياغته لجملته الخبرية جعل المعنى الأمثل الذي يقتضيه السياق ولا يكون احتمالًا (السيارة الفخمة ليست لأحمد)، لأن السيارة لو كانت لأحمد لاستعمل صياغة مختلفة تدل على ملكيته السيارة، مثل (سيارتي الفخمة) أو (سيارتنا) أو (السيارة الجديدة أو الفخمة).

وعندما يفكر المفحوص بطريقة الصياغة فإنه يُعمل مهارات التفكير الإبداعي التباعدي من خلال النظر في البدائل الأربعة المحتملة، لكن سيقع اختياره على البديل الأنسب (السيارة الفخمة ليست لأحمد)، ذلك لأنه الخيار الأمثل والأنسب والخيار الذي يقتضيه السياق من بين الخيارات الممكنة الأخرى.

نموذج (٤):

عاد الرجل من المكتبة بعد أن قصر ما معه من مال عما كان يهدف إلى شرائه من كتب وقال لزوجته: لم أشتر كل كتب التفسير.

المعنى الأكيد فيما قال الرجل لزوجته:

أ. لم يشتر ما تريد زوجته من كتب.

ب. **اشترى بعض كتب التفسير.**

ج. لم يشتر أي كتاب من كتب التفسير.

د. اشترى كتب التفسير التي لا يملكها في المنزل.

البديل المناسب: عندما يريد أن يختار المفحوص البديل الأمثل سيجد أن أغلب البدائل تحتمل الصحة، لكن عليه أن ينتبه أولًا أن جملة (لم أشتر كل كتب التفسير) لا تحمل معنى مؤكدًا سوى معنى (اشترى بعض كتب التفسير) وهو البديل (ب).

ولو نظرنا إلى البدائل الأربعة فكلها تحتمل الصحة، لأنه بقوله لزوجته (لم أشتر كل كتب التفسير) صار من المحتمل أن زوجته هي من طلبت منه شراءها، فعدم شرائه يعني أنه لم يشتر ما تريد زوجته (البديل أ)، وكذلك عندما قال تلك الجملة فإن من المحتمل أن يكون

المعنى أنه لم يشترأي كتاب من كتب التفسير، فقوله (كل كتب) قد تعني اشتريت بعض وليس كل، وقد تعني لم اشترأي كتاب (البديل ج)، أما البديل (د) فإنه قد يكون صحيحًا أيضًا؛ لكن ليس في النص السابق ما يدعمه ليكون مؤكدًا، وكما نرى فإن كل البدائل الثلاثة إنما هي احتمالات، والسؤال ينص على المعنى الأكيد، والبديل (ب) معناه أكيد ذلك أن جملة (بعد أن قصر ما معه من مال عما كان يهدف إلى شرائه من كتب) هي التي أكدت أنه اشترى كتبًا لكنه لم يشتركل الكتب.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: **هل يمكن توظيف مباحث البلاغة العربية في الاختبارات اللغوية؟**

ومن خلال ما استُعرض في الإطار النظري من مفاهيم ترتبط بالمستويات المعرفية العليا، وعلاقتها بأنواع التفكير التركيبي أو الإبداعي أو التباعدي، ومن خلال -أيضًا- ما تتصف به البلاغة العربية في كثير من معانيها من قدرة على إثراء معنى الجملة الواحدة وجعلها تحمل وراء المعنى الظاهر معاني أخرى غير ظاهرة، بعضها قريب وبعضها بعيد، وتحتاج إلى قدرة عالية ومهارة متميزة في الفهم والابتداع؛ فإنه يمكن لهذه المباحث البلاغية المختلفة والمتنوعة في اللغة العربية أن تُوظف لقياس المستويات المعرفية العليا ومهارات التفكير التابعة لها، لا سيما مستوى التركيب الذي يتطلب تفكيرًا تباعديًا يصعب قياسه في الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد إلا في موضوعات تتطلب هذا النوع من التفكير، وهذا نابع من أن المباحث البلاغية هي أيضًا تتطلب قدرة على التفكير التباعدي، لذا كانت إجابة السؤال الأول بناء على ما سبق: يمكن توظيف المباحث البلاغية في اللغة العربية في الاختبارات الموضوعية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفايدي (٢٠٢٣) في الحاجة إلى بناء اختبار لغوي شامل، لكنها اختلفت في تركيزها على مستوى التركيب وعلى المفحوص، بينما تركز دراسة الفايدي على كفايات المعلمين، وكذلك اتفقت مع نتيجة دراسة الفوزان (٢٠٢٠) في أن

الاختبارات اللغوية تفتقر إلى كثير من الأسس والمعايير السليمة في الشكل والمضمون، لكنها لم تقدم حلًّا مقترحًا، وهو ما تختلف فيه مع هذه الدراسة التي قدمت نموذجًا للتغلب على النقص والضعف في قدرة الاختبارات اللغوية على القياس الشامل للمستويات المعرفية.

إجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: **هل يحقق توظيف المبحث البلاغي الاقتضاء في الاختبارات اللغوية هدف قياس مستوى التركيب؟**

بالنظر إلى توظيف الدراسة للمبحث البلاغي الاقتضاء في بناء أسئلة اختيار من متعدد ضمن الاختبارات الموضوعية، وأن هذه الأسئلة تحاول تحقيق مستوى التركيب الذي يتطلب تفكيرًا إبداعيًّا تباعديًّا، فقد بُنيت هذه الأسئلة في مبحث الاقتضاء بحيث تكون بدائل الاختيار من متعدد محتملة الصحة، إلا أن المفحوص -وخلال محاولته الإجابة- سيحتاج إلى إعمال مستوى التركيب والتفكير الإبداعي التباعدي لتجريب الإجابات المحتملة التي يُمكن أن تكون حلولًا مختلفة، وسيتوصل من خلال التفكير التباعدي إلى أن جميع الإجابات محتملة الصحة؛ إلا أنها يحتمل أن تكون خطأ، لكنه سيجد أن إجابة واحدة هي الإجابة المثلى التي تحتمل الصحة ولا تحتمل الخطأ، وهو إعمال بطريق مباشر لمستوى التركيب وللتفكير الإبداعي التباعدي، لأن المفحوص لا يختار الإجابة فحسب، وإنما يحاول أن يفكر بعمق ليعرف السبب الذي قاد إلى هذه الإجابة، وبناء على ما سبق تكون إجابة السؤال الثاني: يمكن توظيف المبحث البلاغي الاقتضاء في قياس مستوى التركيب في الاختبارات الموضوعية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فضل (٢٠٢٣) في أن الاختبارات اللغوية قاصرة في قياس المستويات المعرفية العليا، لكن هذه الدراسة ركزت على مستوى التركيب، للإشكالية النظرية التي تتعلق بمفهوم مستوى التركيب ومفهوم الاختبارات الموضوعية، وكذلك في استخدام مباحث البلاغة العربية في بناء الاختبارات اللغوية.

توصيات الدراسة:

- توظيف المباحث البلاغية المختلفة في اللغة العربية (كالحذف والاحتراس والالتفات ومقتضى الحال والحجاج) وغيرها في الاختبارات اللغوية لقياس المستويات المعرفية العليا، ولا سيما في الاختبارات الموضوعية.
- توظيف المبحث البلاغي الاقتضاء لقياس مستوى التركيب وكذلك المستويات المعرفية العليا الأخرى في الاختبارات الموضوعية التي تقيمها بعض المؤسسات التي تعمل أو تنشط في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها سواء لأهلها أو لمتعلميها لغة ثانية.
- النظر في المباحث اللغوية الأخرى، سواء أكانت مباحث بلاغية أم معجمية أم في فقه اللغة، وغيرها، والنسج على شاكلة الأمثلة التطبيقية؛ للإفادة منها في طرح اختبارات لغوية ذات أساليب جديدة من جهة، ومرتبطة بلغتنا العربية من جهة أخرى.

مراجع الدراسة:

أندرسـون، لوريـن، وكـرازوول، ديفيـد. (٢٠٠١). *مراجعـة لتصنيـف بلـوم للأهـداف التعليميـة* (فايـز مـراد مينـا، مترجـم). مكتبـة الأنجلـو المصريـة، القاهـرة.

الجبـالي، عمـاد عبـد الواحـد. (٢٠١٣). *أثـر التدريـس بإسـتراتيجية PLAN في التفكـير التباعـدي لـدى طـلاب الصـف الخامـس الأدبي في مـادة التأريـخ* [رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة]. كليـة التربيـة، جامعـة القادسـية.

جغـام، ليلـى. (٢٠١٣). دلالـة الاقتضـاء بـين النحـو والتداوليـة. جامعـة محمـد خيضـر، *حوليـات المخـبر*، (١)، ٨٩-٩٥.

جمعـي، لمـين، وبـوادي، محمـد. (٢٠١٨). دلالـة الاقتضـاء بـين الأصوليـين والتداوليـة، دراسـة في التأويـل الصـدقي للأقـوال. *مجلـة المعيـار*، ٩(١)، ٢١١-٢٢٦.

خالصـة، مـزرب، وعبـد السـلام، طيبـة. (٢٠٢٣). محاولـة بنـاء اختبـار لقيـاس مسـتويات الفهـم القـرائي لـدى تلاميـذ السـنة الرابعـة ابتـدائي. *مجلـة الروائـز*، ٧(١)، ٤١-٦٠.

الخـرجي، ضحـى بنـت فهـد. (٢٠٢٤). تحليـل محتـوى اختبـارات تحديـد المسـتوى لمتعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بغيرهـا (دراسـة مقارنـة). مجمـع الملـك سـلمان العالـمي للغـة العربيـة، *مجلـة اختبـارات اللغـة*، ١(٢)، ٧٥-١٢٧.

الخولي، محمد علي. (٢٠٠٠). *الاختبارات اللغوية*. دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.

الدريـني، فتـحي. (١٩٨٥). *المناهـج الأصوليـة في الاجتهـاد بالـرأي في التشـريع الإسـلامي* (ط٢). الشـركة المتحـدة للتوزيـع، سـوريا.

الزغلـول، عمـاد عبـد الرحيـم. (٢٠١٢). *مبـادئ علـم النفـس التربـوي*. دار الكتـاب الجامعـي، العـين، الإمـارات العربيـة المتحـدة.

سيبويه، عمرو بن عثمان. (١٩٨٨). *الكتاب*. مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.

السـيد، أحمـد البهـي. (٢٠٠٤). العلاقـة التفاعليـة بـين بعـض أسـاليب التفكـير والتمثيـل المعـرفي بمسـتوياتهما علـى التفكـير الإبداعـي. *المجلـة المصريـة للدراسـات النفسـية*، ١٤(٤٤)، ١-٤٢.

السيد، عبد الحليم محمود، سليمان، شاكر عبد الحميد، الصبوة، محمد نجيب، يوسف، جمعة سيد، خليفة، عبد اللطيف محمد، عبد الله، معتز سيد، والغباشي، سهير فهيم. (١٩٩٠). *علم النفس العام* (ط.٣). مكتبة غريب، القاهرة.

عبدالمغيث، آمال عبد الحميد. (٢٠٢٣). دلالة الالتزام بين التقديم والتأخير، دراسة أصولية تطبيقية. جامعة الأزهر، *مجلة البحوث الفقهية والقانونية*، (٤٢)، ٤٨٩-٥٨٥.

العتوم، عدنان يوسف. (٢٠١٢). *علم النفس* المعرفي، النظرية والتطبيق (ط٣). دار المسيرة، عمَّان، الأردن.

العذيقي، ياسين محمد. (٢٠١٥). فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. جامعة أسيوط، *المجلة العلمية لكلية التربية*، ٣١ (٣)، ٢٦٩-٢٨٩.

العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. (١٤٢٣). *أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

علي، أسامة زكي. (٢٠٢٤). *الاختبارات اللغوية، مقاربة منهجية تطبيقية*. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

العليمات، حمود محمد، والدويري، أحمد محمد. (٢٠١٥). درجة التزام معلمي اللغة العربية بالمعايير الوطنية في بناء الاختبارات اللغوية في ضوء الإستراتيجية الوطنية للتعليم في الأردن. مؤتة للبحوث والدراسات، *سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٠ (٢)، ١٩٥-٢٢٦.

العناني، حنان عبد الحميد. (٢٠١٤). *علم النفس التربوي*. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.

عيسى، محمد أحمد، وأبو المعاطي، وليد محمد. (٢٠١٥). برنامج مقترح لتنمية مستويات الفهم القرائي والوعي ما وراء المعرفي بإستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية. جامعة المنصورة، *مجلة بحوث التربية النوعية*، (٣٩)، ٣٤-٧٨.

غنيم، محمد عبد السلام. (٢٠٠٤). *مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي*. مكتبة النهضة المصرية للطبع والنشر، القاهرة.

الفايدي، عبيد الله عبد الله. (٢٠٢٣). تصور مقترح لبناء اختبار معياري لقياس كفايات معلمي اللغة العربية لغة ثانية. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، *مجلة اختبارات اللغة*، ١(١)، ١٧١-٢٠٦.

فضل، محمد عبدالخالق. (٢٠٢٣). الاختبارات الموضوعية الأكثر استخدامًا والمستويات والنواتج التي تستهدفها. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، *مجلة اختبارات اللغة*، ١(١)، ١٢١-١٧٠.

الفوزان، محمد إبراهيم. (٢٠٢٠). واقع الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك سعود. *المجلة التربوية*، (٧٦)، ٢٩٤-٣٢٤.

فيران، نجوى. (٢٠٢٤). دور الاختبار اللغوي في تقويم كفايات المتعلّم اللغوية. *مجلة الإحياء*، ٢٤(٣٤)، ٢٥٧-٢٧٤.

المحمودي، محمد سرحان. (٢٠١٩). *مناهج البحث العلمي (ط٣)*. دار الكتب، صنعاء، الجمهورية اليمنية.

منسي، محمود عبد الحليم. (٢٠١٤). *علم النفس التربوي للمعلمين*. دار الجامعة الجديدة.

نوفو، فرانك. (٢٠١٢). *قاموس علم اللغة* (صالح الماجري، مترجم). المنظمة العربية للترجمة، بيروت.

همَّد، محمد إبراهيم، وعبدالله، صلاح رمضان. (٢٠٢٤). أنواع الاختبارات النحوية وطرق بنائها في مدة ما بين القرنين الثاني والسادس الهجريين. جامعة البحر الأحمر بالسودان. *مجلة كلية اللغات*، (٢٩)، ٢٦٢-٣٠٤.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٤). *الاختبارات الوطنية نافس* https://nafs.etec.gov.sa.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

مجلة اختبارات اللغة، م ٢، ع ٤، ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥

Journal of Language Testing Vol. 2, No. 4, 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505

jlt@ksaa.gov.sa

مدى تمثيل الاختبارات التحصيلية للمقررات اللغوية ونواتج التعلّم في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-002-004-003

د. أحمد بن سالم خلف العلوي

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

تاريخ الإرسال	تاريخ القبول
٢٠٢٥/٠٤/٠٧	٢٠٢٥/٠٥/٠١

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تمثيل الاختبارات التحصيليّة للمقرّرات اللغويّة ونواتج التعلّم، ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحث بطاقة الملاحظة لحصر الموضوعات اللغويّة ونواتج التعلّم للمقررات اللغويّة وبيان الأوزان النسبيّة لهما، ومن ثمّ تحليل نماذج الاختبارات وبيان مدى التزامها بالأوزان النسبيّة المطلوبة، وبعد التحقّق من صدق الأداة شرع الباحث بتحليل الاختبارات التحصيليّة، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٥) نموذجًا من نماذج الاختبارات التحصيليّة للمقررات اللغويّة المقدمة لطلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي للتوصّل إلى نتائج الدراسة، وتمثّلت أهمّ هذه النتائج في أن نتائج تحليل فقرات الاختبارات التحصيليّة للمقررات اللغويّة لم تغطّ جميع الموضوعات أو نواتج التعَّلم بشكل متوازن وشامل.

الكلمات المفتاحية

الاختبارات اللغويّة – الاختبارات التحصيليّة – المقررات اللغويّة – متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى – نواتج التعلّم.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 2, No. 4; 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة اختبارات اللغة، م ٢، ع ٤: ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥
jlt@ksaa.gov.sa

The extent to which achievement tests represent language course content and learning outcomes at the Arabic Language Institute of the Islamic University

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-002-004-003

Dr. Ahmed Salem K Alalowi

Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers at the Islamic University of Madinah

Submission Date	Acceptance Date
07 /04 /2025	01/05/2025

ABS TRACT

The study aimed to assess how well achievement tests reflect the content and learning outcomes of language courses. The researcher created an observation card to catalog linguistic topics and learning outcomes, indicating their relative weights. Test samples were then analyzed for adherence to these weights. After validating the tool, the researcher began analyzing the achievement tests.

The study analyzed 15 achievement test models for fourth-level language courses at the Islamic University of Madinah, using an analytical descriptive method to reach its results.

The main findings of the study revealed that the achievement test items for language courses did not comprehensively and evenly cover all topics and learning outcomes.

KEYWORDS

Language tests - Achievement tests - Language courses - Arabic learners who speak other languages- Learning outcomes.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

مقدمة:

تعدّ الاختبارات اللّغوية إحدى أهمّ وسائل التقويم التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى ضبطها، والتحقق من مدى كفاءتها؛ لأن من خلالها يمكن إصدار الأحكام على المتعلّمين؛ إذ يعدّ ذلك أمرًا بالغ الأهمية فقد يترتّب عليه الحصول على شهادة، أو التخرج من المؤسسة التعليمية، أو النجاح أو الفشل، أو الحصول على الوظائف؛ لذا فإنه من الواجب أن يعكس الحكم الصادر على المتعلّم حقيقة الواقع الذي قاسته الاختبارات.

والاختبارات التحصيليّة هي أكثر أساليب التقويم استخدامًا في العمليّة التربويّة فهي تؤدّي إلى تحقيق مجموعة من الأغراض المُهِمَّة، فمن خلالها يمكن الحصول على بيانات مهمة تفيد كافة أطراف العمليّة التعليميّة، فهي أحد أهم الوسائل التي تقيس مستوى التحصيل اللغوي للمتعلمين، وتبيّن مدى التقدّم اللّغوي لهم، وتكشف نتائجها مواطن القوة والضعف لديهم، كما تبيّن مدى تحقيق المقرّرات والمناهج لأهدافها المرجوّة، وتمكّن نتائجها من معرفة مدى التقدّم الذي أنجزته المؤسّسة التعليميّة، ويتعرّف من خلالها المعلمون على أبرز المشكلات التي تواجههم أثناء العمليّة التعليميّة سواءً كانت تلك المشكلات تتعلّق بالتدريس أو المنهج أو المتعلمين، أو بمستواهم التدريسي، ويشير عبدالرؤوف وعيسى (٢٠١٧) إلى أنَّ أبرز الأسباب التي تجعل الاختبارات التحصيليّة الوسيلة الأبرز والأكثر شيوعًا في التقويم هي الأغراض التي تؤدّيها والتي من أهمّها: الحصول على معلومات دقيقة توجّه العمليّة التعليميّة؛ فمن خلال تلك المعلومات تُتَّخَذ القرارات التربوية المناسبة، وأنها وسيلة لحفز المتعلّمين على الاستمرار في التعلّم.

كما يحدد الحديبي (١٤٤٥) القرارات التي تخدمها الاختبارات اللغويّة في الواقع التعليمي إجمالا بأنها:

قرارات تدريسيّة تتمثّل في معرفة مدى تمكّن المتعلمين من إتقان المهارات اللغويّة المطلوبة، وقرارات تشخيصيّة تتمثّل في الوصول إلى الصعوبات التي يواجهها المتعلّمون في تعلّم مفاهيم معيّنة في المقرّر الدراسي.

فالاختبارات اللغوية إحدى ركائز التقويم الذي يعدّ ركنًا من أركان العملية التعليمية، التي تشتمل على: التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويعدّ بناؤها وتصميمها وتنفيذها وفق المعايير العلميّة أحد أبرز مقوّمات تطوير العمليّة التعليميّة وتحسينها.

وعلى الرغم من أهميّة الاختبارات اللغوية وبنائها العلمي السليم في عمليّة التعليم اللغوي إلا أن هناك قصورًا في تصميمها وفق المعايير العلميّة؛ مما أدّى إلى الشكّ في مدى صدق نتائجها، وهذا الحكم على مستوى البناء العلمي للاختبارات بُنِيَ على مراجعة عدد من الدراسات السابقة التي أجريت في مجال اختبارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ومن تلك الدراسات: دراسة الفوزان (٢٠٢٠) التي توصّلت إلى افتقار الاختبارات اللغويّة إلى كثير من الأسس والمعايير العلميّة لبناء الاختبارات اللغوية، ودراسة أبو الرب (٢٠٢٠) التي توصلت إلى افتقار الاختبارات اللغوية إلى كثير من الأسس والمعايير العلمية لبناء الاختبارات اللغويّة، ودراسة شرابي (٢٠١٩) التي انتهت إلى أن منهجية تصميم الاختبارات اللغويّة تفتقر إلى البناء المحكم المتوازن ولم تراع مبدأ الشمول للكفايات اللغويّة والتواصليّة، ودراسة البنيان (٢٠٢٤) التي توصلت إلى عدم دقة اختبارات التصنيف في تحديد مستويات المتعلمين مما أدّى إلى وجود فروق لغويّة بين مستويات الطلاب والطالبات في المستوى اللغوي الواحد، ودراسة العياضي (٢٠١٣) التي خلُصَت إلى أن معايير الاختبار الجيّد في مقررات دروس اللغة العربيّة في معهد تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها تتوافر في الاختبارات التحصيليّة بنسبة (٣٩,٩٪).

وبناءً على معطيات الدراسات السابقة فإن من الأهميّة بمكان النظر إلى الاختبارات اللغويّة نظرة فاحصة، وتقييم فاعليتها وكفاءتها في العمليّة التعليميّة من خلال تحليل فقراتها، لما تشتمل عليه عملية التحليل من فوائد ومزايا مهمّة، من أبرزها:

أن تحليل فقراتها واستعراض نتائجها يساعد في الكشف عن مدى قدرتها على تقييم أداء المتعلمين في المهارات والقدرات اللغويّة المستهدفة، وبناءً على المعلومات يمكن تحديد مستوى الأداء وتقييم مدى التقدم اللغوي الذي أحرزه المتعلمون بعد مرورهم بالخبرة اللغويّة، كما يفيد تحليل الاختبارات في توجيه التدريب والتعليم؛ إذ يمكن استخدام

المعلومات الناتجة عن التحليل في توجيه العمليّة التعليميّة والتدريبيّة للقائمين على إعدادها، كما أن التحقّق من صدق نتائجها يفيد المعنيين في الوقوف على المستوى الحقيقي للمتعلّمين والاطمئنان إلى نتائج الاختبارات.

ويشير عبد الرؤوف وعيسى (٢٠١٧) إلى أنّ الاختبارات التحصيليّة واجهت انتقادات شديدة على الرّغم من احتلالها المكانة الأولى في عمليّة التقويم؛ لذا فإن من المهمّ تحسينها وتحديثها شكلًا ومضمونًا ومراجعتها دوريًّا؛ لتواكب التّغيرات التي يشهدها عصرنا الحاضر، ولتكون قادرة على إعداد المتعلمين إعدادًا يتوافق مع معطيات العصر الحديث.

ويمكن القول بأن تحليل الاختبارات اللغويّة يسهم في فهم مستوى الأداء اللغوي وتوجيه الجهود التعليمية واتخاذ القرارات المستنيرة فيما يتعلق بالتدريب والتعليم، كما يُعد أداة قوية لتقييم المهارات اللغويّة والتواصليّة وتحسينها.

ومن الأهميّة بمكان النظر إلى الاختبارات نظرة فاحصة، وتقييم قدرتها على قياس مدى تمكّن المتعلّمين من المهارات والعناصر اللغوية المستهدفة، ويعدّ معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية أحد المعاهد الرائدة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ إذ يفد إليه عددٌ كبيرٌ من أبناء المسلمين لتعلّم اللغة العربيّة ومواصلة دراستهم في كليّات الجامعة الإسلاميّة بعد اجتيازهم للاختبارات النهائيّة في المستوى الرابع في المعهد، ونظرًا لأهميّة التقويم المستمرّ والمراجعة الدّائمة للاختبارات اللّغوية، وتحديد مدى كفاءتها في تقييم مدى تحصيل المتعلمين لمهارات اللّغة العربيّة وعناصرها، تأتي هذه الدراسة لتحلّل فقرات الاختبارات تحليلًا علميًّا، وتبيّن مدى التزامها بتحقيق نواتج التعلم المرجوة، وقد لاحظ الباحث خلال تدريسه المقررات اللغويّة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لأكثر من عشر سنوات، شكوى الطلاب وبعض المعلمين من أسئلة الاختبارات، فقرّر النظر في نماذجها ودراستها دراسة علميّة تستهدف الكشف عن مدى تمثيل فقراتها للمقرّرات اللغويّة، ونواتج التعلّم، ومن خلال تفحّص الباحث للمصادر العلمية المتخصّصة في الاختبارات اللغوية، ومراجعته الدراسات التي اهتمت بتحليل فقرات الاختبارات اللغوية، تبيّن له أن الكشف عن واقع الاختبارات وتقييمها، يظهر في

عـدّة جوانـب، مـن أهمها دراسـة مـدى تمثيـل فقـرات الاختبـارات للمهـارات اللغويّـة والمعـارف المسـتهدفة، ومـدى تمثيـل فقراتهـا للموضوعـات المقرّرة في المناهـج اللغويّـة؛ حيـث يسـاعد هـذا الاتّجـاه في الكشـف عـن جانـب مهـمّ مـن جوانـب فعاليـة الاختبـارات، كمـا يسـاعد في الكشـف عـن مـدى تحقيقهـا للأهـداف المرجـوّة.

كمـا تـأتي هـذه الدراسـة اسـتجابة لعـدد مـن توصيـات الدراسـات السـابقة إذ أوصـت دراسـة الفـوزان (٢٠٢٠) بدراسـة واقـع الاختبـارات اللغويّـة في معاهـد تعليـم اللغـة العربيـة في الجامعـات السـعودية، كمـا أوصـت دراسـة شـرابي (٢٠١٩) بضـرورة دراسـة اختبـارات اللغـة العربيّـة للناطقـين بلغـات أخـرى في المعاهـد والمراكـز المهتمّـة بتعليـم اللغـة العربيـة وتقويمهـا، كمـا أوصـت دراسـة الخـرجي (٢٠٢٤) بضـرورة تحليـل فقـرات الاختبـارات اللغويّـة وتطويرهـا وفـق المعايـير العلميّـة.

وبنـاءً علـى مـا سـبق فقـد شَـعَرَ الباحـث بضـرورة إجـراء دراسـة تسـعى للكشـف عـن واقـع الاختبـارات اللغويـة مـن خـلال تحليـل فقـرات الاختبـارات التحصيليّـة للمقـررات اللغويّـة في معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا في الجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنـورة، وتحـدّدت مشـكلة الدراسـة في العبـارة التاليـة: عـدم وضـوح تمثيـل الاختبـارات التحصيليّـة للمقـررات اللغويـة، ونـواتج التعلّـم.

أسئلة الدراسة:

الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

مـا واقـع الاختبـارات اللغويـة لمتعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى في معهـد تعليـم اللغـة العربيـة؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

ما مدى تمثيل فقرات الاختبارات اللغويّة لموضوعات المقررات اللغويّة؟

ما مدى تمثيل فقرات الاختبارات اللغويّة لنواتج التعلّم للمقررات اللغويّة؟

أهداف الدراسة:

تمثّلت أهداف الدراسة فيما يلي:

تعـرّف مـدى تمثيـل فقـرات الاختبـارات التحصيليّـة لموضوعـات المقـررات اللغويّـة في معهـد تعليـم اللغـة العربيّـة لغـير الناطقـين بهـا في الجامعـة الإسـلاميّة بالمدينـة المنـورة.

تعـرّف مـدى تمثيـل فقـرات الاختبـارات التحصيليّـة لنـواتج التعلـم للمقـررات اللغويّـة في معهـد تعليـم اللغـة العربيّـة لغـير الناطقـين بهـا في الجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنـورة.

أهميّة الدراسة:

تتّضح أهميّة الدراسة من الآتي:

مـا تمثلـه الاختبـارات التحصيليّـة مـن أهميّـة بالغـة في عمليّـة تعلّـم اللغـة العربيّـة وضـرورة معالجتهـا وتقييمهـا تقييمًـا مسـتمرًا، وقلّـة الدراسـات الـتي اهتمّـت بهـذا الجانـب في عمليـة تحليـل الاختبـارات، كمـا أنـه لـم تجـر مراجعـة للاختبـارات التحصيليّـة مـن هـذا النـوع في حـدود علـم الباحـث، ومـا لاحظـه الباحـث مـن قصـور وخلـل في الاختبـارات التحصيليّـة.

حدود الدراسة:

الحـدود الموضوعيّـة: دراسـة مـدى تمثيـل الاختبـارات التحصيليّـة للمقـررات اللغويّـة، ونواتج التعلّـم في معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا.

الحـدود المكانيّـة: معهـد تعليـم اللغـة العربيّـة لغـير الناطقـين بهـا في الجامعـة الإسـلاميّة بالمدينـة المنـورة.

الحـدود الزمنيّـة: الاختبـارات التحصيليّـة للفـترة مـن العـام الجامعـي ١٤٤٢هـ إلى الفصـل الأول مـن العـام الجامعـي ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

الاختبـارات اللغويّـة: يعـرّف الاختبـار اللغـويّ بأنّـه " مجموعـة مـن الأسـئلة يُطلـب مـن المتعلّـم أن يجيـب عنهـا بهـدف قيـاس كفاءاتـه اللغويـة المسـتهدفة في الاختبـار، وبيـان مـدى تقدمـه فيهـا ومقارنتـه بزملائـه" (طعيمـة والشـعيبي، ٢٠٠٦، ص.٣٤٦)

الاختبـارات التحصيليـة: تعـرّف الاختبـارات التحصيليّـة بأنهـا: "إجـراء منظّـم لتقديـر مـا حصـل عليـه المتعلّـم مـن المعلومـات الـتي تعلّمهـا، أو المهـارات الـتي تـدرّب عليهـا" (عبـد الـرؤوف وعيـسى، ٢٠١٧، ص.٨٨)

ويعرّفهـا الباحـث إجرائيًّـا بأنهـا: إجـراء منظّـم يُجـرى في نهايـة الفصـل الـدراسي لتقديـر مـا حصـل عليـه متعلّـم اللغـة العربيّـة الناطـق بلغـات أخـرى مـن المعـارف الـتي تعلّمهـا، أو المهـارات الـتي تـدرّب عليهـا بعـد مـروره بالخـبرة التعليميّـة.

نـواتج التعلّـم: " عبـارات تصـف مـا هـو متوقّـعٌ مـن المتعلّـم معرفتـه وفهمـه ويسـتطيع القيـام بـه في مجـال التعلّـم، ومـا يتمثّـل في سـلوكه، ويقصـد بهـا المحصّلـة النهائيّـة لعمليّـة التعلّـم الـتي يجـب أن تكـون قابلـة للقيـاس في ضـوء أدوات تقويـم تتوافـق مـع المسـتوى المقـترن بالمؤهـل" (هيئـة تقويـم التعليـم والتدريـب، ٢٠٢٤).

ويعرّفهـا الباحـث إجرائيًّـا بأنهـا: العبـارات المحـدّدة في توصيـف المقـررات اللغويـة في معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا في الجامعـة الإسـلامية، الـتي تصـف مـا هـو متوقّـعٌ مـن متعلـم اللغـة العربيـة معرفتـه وفهمـه ويسـتطيع القيـام بـه في مجـال التعلّـم، ومـا يتمثّـل في سـلوكه اللغـوي، ويقصـد بهـا المحصّلـة النهائيّـة لعمليّـة تعلّـم اللغـة العربيـة الـتي يجـب أن تكـون قابلـة للقيـاس في ضـوء أدوات تقويـم تتوافـق مـع المسـتوى المقـترن بالمؤهـل.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الاختبارات اللغويّة ومواصفاتها العلميّة والفنّيّة

مـرت الاختبـارات بمراحـل تاريخيّـة تطـور مـن خلالهـا مفهومهـا وأسـاليب تقديمهـا، وارتبطـت تلـك التطـوّرات التاريخيـة بتطـوّر طرائـق تعليـم اللغـات الأجنبيّـة. وتعـدّ المرحلـة

التقليديّة أقدم مراحلها وهي مرحلة لم يعرف بدايتها كما يشير إلى ذلك (العصيلي ،٢٠٠٢) وفيها كانت الاختبارات اللغويّة تفتقر إلى المعايير العلميّة والموضوعيّة، حيث كانت تقتصر على القواعد اللغويّة، والتعبير الكتابي، والترجمة، ومن أبرز سماتها أنها كانت تقيس المهارات العقلية الدنيا وفق تصنيف Bloom (بلوم) مثل الحفظ، والتذكر، وكذلك كانت تهدف إلى قياس مدى تعلّم الطالب عن اللّغة، أي أنها كانت تقيس المعارف اللغويّة للمتعلّمين وارتبطت تلك المرحلة بطريقة القواعد والترجمة التي تعدّ أقدم الطرائق في تعليم اللغات، كما يشير إلى ذلك (العصيلي ،٢٠٠٢).

وبعد ظهور الطريقة السمعيّة الشفويّة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية والتي يشير العصيلي (٢٠٠٢) إلى أنها سُمّيت بالطريقة العلميّة لتعلّم اللّغات أصبحت النظرة لعملية التعليم وأساليب التقويم نظرة علميّة؛ نظرًا لتأثّر القائمين على تعليم اللّغات الأجنبيّة بالمدرسة السلوكية في علم النفس واتّسمت هذه المرحلة بالبناء العلمي للاختبارات اللغويّة، وفيها ظهرت الاختبارات الموضوعيّة القائمة على الأسس العلميّة.

وبعد ظهور الاتجاهات المعرفيّة في علم اللغة التطبيقي وتطوّر مفهوم الكفاءة اللغوية وظهور مفهوم الكفاءة التواصلية أصبحت الاختبارات اللغويّة تركّز على شموليّة كافة جوانب الكفاءة التواصليّة، كما يشير إلى ذلك (حسين ،٢٠١١)، ثم ظهرت المرحلة الثالثة التي اتّسمت بتطوّر مفهوم التقويم وشموله بحيث إن عمليّة التقويم أصبحت عمليّة مستمرّة، يقوم بها المعلّم، ويشاركه المتعلّمون، ويستخدم فيها كافة الإجراءات التي تمكّن كلًّا من المعلّم، والمتعلّم، والمؤسّسة التعليميّة، من قياس جوانب التعلّم المختلفة (المعرفيّة، والمهاريّة، والوجدانيّة) ومعرفة جوانب القوّة لتعزيزها، وجوانب الضّعف لمعالجتها. (الحديبي ،١٤٤٥).

هذا وتهدف الاختبارات اللغويّة إلى قياس مدى تمكّن المتعلّمين من المهارات والعناصر اللغوية ، وهي تركّز على الأداء اللغوي، والمعرفة اللغويّة التي تشتمل على كل ما يرتبط باللغة من الأنظمة الثقافيّة والاجتماعيّة؛ لذا فهي تركّز بشكل أساسي على اللّغة ومكوّناتها، وتقيّم مدى إتقان المتعلمين للمهارات والعناصر المحدّدة المراد قياسها في الاختبار.

ونظـرًا لأهميـة الاختبـارات في العمليـة التعليميّـة وضـرورة بنائهـا وفـق المعايـير العلميّـة فقـد كشـفت دراسـات سـابقة عـن أهـمّ المواصفـات العلميّـة للاختبـارات اللغويّـة ومـن تلـك الدراسـات دراسـة العـنزي (٢٠٢٤) الـتي توصّلـت نتائجهـا إلى أنّ الاختبـار اللغـوي الجيّـد ينبغـي أن يتّصـف بالصـدق والثبـات والتميـيز والتمثيـل المناسـب للمـادة المدروسـة، وكفايـة الوقـت المخصـص لإجرائـه، ووضـوح تعليماتـه، كمـا توصّلـت دراسـة العسـاف والـوزّان (٢٠١٤) إلى أنّ اتّبـاع أسـس وأنظمـة في تصميـم الاختبـار اللغـوي يجعلـه ذا مصداقيّـة عاليـة ويعـوّل علـى نتائجـه، كمـا توصّلـت الدراسـة إلى أنّ إعـداد الاختبـار يتطلّـب أن يُربـط بأهـداف المـادة المفحوصـة وتحديـد نـوع الأسـئلة الـتي تتناسـب معهـا ومـع المفحوصـين، مـع مراعـاة مـدة الاختبـار، وترتيـب الفقـرات ترتيبًـا منطقيًّـا، وتوافـر جميـع صفـات الاختبـار الجيـد فيـه مـن صـدق وثبـات وموضوعيّـة ووضـوحٍ في التعليمـات، وخلـوه مـن الأخطـاء اللغويّـة والطباعيّـة، وفي سـياق آخـر كشـفت بعـض الدراسـات السـابقة عـن أهـمّ المشـكلات الـتي تعـتري الاختبـارات اللغويّـة المقدمـة لمتعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى ومـن تلـك الدراسـات دراسـة الفـوزان (٢٠٢٠) الـتي توصّلـت نتائجهـا إلى أنّ الاختبـارات اللغويّـة المقدمـة لمتعلـمي اللغـة العربيّـة الناطقـين بلغـات أخـرى تفتقـر إلى كثـير مـن الأسـس والمعايـير العلميّـة الـتي ينبغـي أن تُبـنى وفقهـا، ويتّضـح ذلـك مـن خـلال توصّـل الباحـث إلى أن ٠٪ مـن أعضـاء هيئـة التدريـس يلتزمـون ببنـاء الاختبـارات وفـق جـدول المواصفـات، وأعـزت الدراسـة هـذه النتيجـة إلى أن أعضـاء هيئـة التدريـس لـم يتلقـوا إعـدادًا تربويًّـا، ولـم يتلقـوا تدريبًـا في مجـال القيـاس والتقويـم، كمـا توصّلـت دراسـة شـرابي (٢٠١٩) إلى أنّ منهجيّـة تصميـم اختبـارات الكفـاءة اللغويّـة تفتقـر إلى البنـاء المحكـم المتـوازن، ولـم تشـتمل علـى فقـرات تقيـس جميـع مكونـات الكفـاءة اللغويّـة، وقـد اتّضـح ذلـك لـدى الباحـث بعـد أن قـام بحسـاب التكـرارات والنسـب المئويّـة للكفايـات التواصليّـة في أسـئلة اختبـار اللغـة العربيـة المقنّـن لغـير الناطقـين بهـا؛ حيـث أظهـرت النتـائج أنّ الكفايـات المسـتهدفة تتمثّـل تـارة بنسـب متوازنـة، وتـارة بتكـرار ونسـب منخفضـة؛ وأدّى ذلـك إلى عـدم التـوازن والشـمول في الكفايـات المسـتهدفة، وفي سـياق متصّـل قوّمـت دراسـة بنيـان (٢٠٢٤) اختبـار التصنيـف في معهـد اللغويّـات بجامعـة الملـك سـعود وتوصّلـت الباحثـة إلى وجـود خلـل في صـدق الاختبـار في الجانـب الـذي يقيـس المهـارات اللغويّـة حيـث إنّ بعـض المهـارات لا يوجـد لهـا أسـئلة تقيسـها وإنمـا تقـاس ضمنيًّـا مـن خـلال مهـارة أخـرى، كمـا توصّلـت الدراسـة

إلى أنّ عملية تصنيف المتعلمين لا تتوافق مع مستويات المعهد، حيث يتم تسكين المتعلّم في مستوى لا يتناسب مع مستواه اللغوي ممّا يدل على عدم دقّة الاختبار في تحديد المستوى الملائم للمتعلم، وفي ذات السياق قوّمت دراسة السحيمي (١٤٣٣) اختبار تحديد المستوى للطلاب الملتحقين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنورة وتوصّلت نتائجها إلى أنّ اختبار تحديد المستوى لا يتم بناؤه وفق منهجيّة علميّة تمكنه من القياس الدقيق لمستويات المتعلمين اللّغوية.

والاختبار اللّغوي الجيّد ينبغي أن يُبنى ويُصمّم وفق معايير علميّة ومواصفات محدّدة، ويمكن تقسيمها إلى قسمين هما: المواصفات العلميّة، والمواصفات الفنيّة، أمّا مواصفات الاختبار العلميّة فهي:

الصدق: يقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، بمعنى أن يقيس الاختبار الأهداف التي صمّم من أجلها، (نشواتي، ٢٠٠٣) فاختبار القراءة الذي يقيس مهارات التراكيب النحوية مثلًا لا يعد اختبارًا صادقًا لأنه يقيس مهارات أخرى لا ترتبط بمحتوى مهارات القراءة.

وتشيريانغ (٢٠١٦) إلى أنّه لتحقيق الصدق في الاختبار ينبغي أن يكون لدى معدِّه تصورًا واضحًا لمحتوى الاختبار وتخطيطًا عامًا للمحتوى وللأهداف التعليميّة؛ لكي يعكس الاختبار كل الجوانب المراد قياسها بنسب متوازنة قدر الإمكان.

الثبات: الاختبار الجيّد هو الاختبار الثابت الذي يمكن الاعتماد عليه بوصفه أداة قياس لا تعطي نتائج متفاوتة (متذبذبة) إذا قيس به مرة أخرى.

فثبات الاختبار هو: إعطاء النتائج نفسها إذا طبق مرة أخرى في نفس الظروف وبعد مدة زمنية قصيرة. (نشواتي، ٢٠٠٣).

التمييز: الاختبار الجيّد هو الذي يميز بين مستويات الطلاب المختلفة، فيمكن من خلاله معرفة الطلاب ذوي التحصيل المتميّز، والمتوسطين، والضعفاء، وهذا المعيار يرتبط بمستوى صعوبة فقرات الاختبار وسهولتها، ويشير عبد الرؤوف، وعيسى (٢٠١٧) "إلى أن

ذلك يتطلّب أن يكون هناك مدى واسع بين السهل والصعب من الأسئلة، وهذا الأمر يتطلب من معد الاختبار أن يمتلك خبرة واسعة في عمليّة بناء فقراته، بحيث يتمكّن من صياغتها صياغة مناسبة" (ص. ٦١)، كما يتطلب منه أن ينوّع في فقراته، بحيث يحتوي أسئلة تتناسب مع الفروق الفردية بين المتعلمين، ولتحقيق التمييز يجب أن يشتمل الاختبار على قياس جميع الأهداف المشمولة في المقرر أو المنهج، وكل مستوى من مستويات المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.

الموضوعيّة: يقصد بها عدم تأثير شخصيّة المصحّح على تقدير علامات الطلاب، ولتحقيق معيار الموضوعية يراعي معد الاختبار عددًا من المتطلبات الفنية أثناء صياغة مفرداته ومن أهمّها:

أن يكون المطلوب من السؤال واضحًا، وأن يوضع نموذج للإجابات النموذجية، وأن يختار المصحح الوقت المناسب للتصحيح ويوفر وقتًا كافيًا له.

العمليّة: ويقصد بها سهولة، الإعداد، والتطبيق، والتصحيح، ويشير دوجلاس بروان (١٩٩٤) إلى أن الاختبار العملي هو الذي لا يكلف نفقات مالية أكثر مما ينبغي، ويكون مناسبًا للوقت المحدد له سلفًا، وأن يتيسر تصحيحه، وأن يتيح للمتعلم فرصة لإظهار قدراته، وأي اختبار يخرج عن ذلك لا يكون نافعًا أو عمليًّا، كما يشير إلى أن القيمة العمليّة للاختبار هي ارتباطه بالتعليم بحيث يكون له قيمة تعليميّة تمكّن المعلم من استثمار نتائجه في تحسين العمليّة التعليميّة.

أمّا المواصفات الفنيّة فيمكن تقسيمها إلى قسمين هما:

أ. **المواصفات الفنيّة لشكل الاختبار**

تتضمن الصفحة الأولى منه البيانات اللازمة للاختبار، يشير الحديبي ١٤٤٥)) إلى أنّ التصميم العلمي الصحيح لورقة الاختبار يتطلّب تضمين ما يلي:

شعار المؤسّسة التعليميّة، واسم الإدارة، واسم الاختبار، والفترة الزمنيّة التي قُدّم فيها الاختبار، والزمن المعطى للإجابة عنه.

كما ينبغي أن تتضمّن الصفحة الأولى مكانًا لكتابة البيانات الأساسيّة للمختبرين مثل الاسم، والرقم الجامعي، والجنسية، وبيانات الشعبة، ومن المواصفات الفنيّة لشكل الاختبار كذلك كتابة فقراته بالحاسوب مع مراعاة نوع الخط وحجمه، والتمييز بين فقراته بأرقام أو حروف واضحة تدل عليها، مع ضرورة مراعاة خلوه من الأخطاء اللغويّة والطباعيّة، كما ينبغي أن تتضمّن كل فقرة على الدرجة المقدرة لها، ويُشار في نهاية الاختبار ما يدل على نهايته.

ب. **المواصفات الفنيّة لمحتوى الاختبار**

محتوى الاختبار اللغوي يجب أن تتوافر فيه مواصفات فنيّة تمكنه من تحقيق أهدافه المرجوة التي تضمن جودة الاختبار وفاعليته، والمواصفات الفنيّة لمحتواه هي:

أن يتنوع في فقراته بين الأسئلة المقاليّة، والموضوعيّة، وبين الصعوبة والسهولة، وأن يشتمل محتواه جوانب ذات قيمة في المقرّر الذي درسه الطالب، وأن يشتمل على عيّنة ممثّلة من المحتوى اللغوي المراد قياسه لدى المتعلم، كما ينبغي أن تتوافق فقرات الاختبار مع الأهداف التعليمية المحددة سلفًا لدى معدِّه، كما ينبغي أن يُراعَى كذلك وضوح المطلوب من الأسئلة، ويمكن القول بأن المواصفات الفنية لمحتوى الاختبار تركّز على المحتوى الفعلي للاختبار وكيفية قياسه للمهارات المستهدفة، بينما تركز المواصفات الشكلية على الشكل والتنظيم.

ثانيًا: الاختبارات التحصيليّة أغراضها، وطرق تصميمها وبناؤها

للاختبارات التحصيليّة أهميّة كبيرة في عمليّة تعليم اللغة فهي الأساس الذي يعتمد عليه المعلم للحكم على أدائه وأداء طلابه، وتشير يانغ (٢٠١٦) إلى أنها تُصمَّم لقياس قدر استيعاب المتعلّمين لما تعلّموه أثناء الفصل الدراسي أو جزء منه، ويفترض فيها أن تغطّي أكبر قدر ممكن من محتوى المقرّر الدراسي ونواتج التعلّم حتى تتّصف بالشمول والصدق.

ويجمل عبدالرؤوف وعيسى ٢٠١٧)) أبرز فوائدها للمعلم وللمتعلم وللمنهج فيما يلي: أنها تزوّد المعلّم بمحكّ التقويم؛ لذا يستند عليها في معرفة فاعلية التدريس والإستراتيجيات

التدريسية، كما أنها تعرّفه بمدى تقدم المتعلمين في عملية تعلم اللغة، وتبيّن نقاط القوة والضعف لديهم، أو نقاط القوّة والضعف لدى متعلّم واحد في جانب من جوانب اللغة بحيث يمكن إجراء مقارنة بين مهارات المتعلّم في مهارات اللغة، فقد يكون تحصيله جيدًا في فهم المقروء وضعيفًا في فهم المسموع، وهذا بلا شك يفيد المتعلّم في معرفة ذاته، كما إنّ نتائجها تفيد إدارة البرنامج في تحديد الأنشطة والبرامج التدريبيّة ودروس التقوية، ومن خلال نتائجها تتخذ إدارة البرنامج القرارات المتعلّقة بتطوير المناهج والأنشطة وإستراتيجيات التدريس؛ لذا يجب أن تبنى الاختبارات التحصيلية وفق معايير ممنهجة لتعطي نتائج صادقة عن العمليّة التعليميّة.

هذا ويمثّل تحليل الاختبارات التحصيليّة والوقوف على كفاءتها أهميّة بالغة حيث إنه يسهم في:

تقييم كفاءة القياس اللغوي: حيث يساعد تحليل الاختبارات في تقييم أدائها ويكشف عن مدى قدرتها على قياس المهارات والقدرات اللغوية المستهدفة.

توجيه التدريب والتطوير: حيث يمكن استخدام نتائج تحليل الاختبارات اللغوية لتوجيه العملية التدريبية، والتطويرية للمعنيين بها، ومن خلالها يمكن تحديد نقاط القوة والضعف في مهارات تصميم الاختبارات.

البحث العلمي: حيث إن تحليل الاختبارات اللغوية يوفر بيانات قيمة للبحث العلمي ويمكن استخدام النتائج في دراسات تسهم في الوصول إلى اكتشافات جديدة، وفهم أفضل للعمليات اللغوية والتعلم اللغوي.

ونظرًا لأهميّة الاختبارات التحصيليّة في عمليّة تعلّم اللغة فقد حلّلت دراسات سابقة نماذج من الاختبارات اللغويّة وألقت الضوء على مدى توافر المعايير العلميّة فيها، ومن تلك الدراسات دراسة العياضي (٢٠١٣) التي توصّلت إلى أنّ الاختبارات التحصيليّة لمقرر التدريبات اللغويّة لم تلتزم بمعايير الاختبار الجيّد حيث توافرت فيها بنسبة (٣٩,٩٪)، وفي سياق متصل حلّلت دراسة الحازمي (٢٠٢٥) أسئلة الاختبارات التحصيليّة في مادة اللغة

العربيّة بالمرحلة المتوسّطة وهدفت إلى تعرّف مدى قياسها للكفايات المستهدفة في المقرّر، وتوصّلت نتائجها إلى أنّ الأسئلة التي تقيس مكونات فهم المقروء والأسئلة التي تقيس كفايات مكوّن الصنف اللغوي توافرت بمستوى منخفض، أمّا الأسئلة التي تقيس مكونات الوظيفة النحويّة وكفايات مكوّن الأسلوب اللغوي، وكفايات مكوّن الرسم الإملائي، وكفايات مكوّن الرسم الكتابي فقد جاءت بمستوى متوفّر بدرجة متوسطة، وحلّلت دراسة أبو الرب (٢٠٢٠) اختبارًا لغويًّا موجهًا إلى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من منظور لساني تطبيقي من خلال ثلاثة أبعاد وهي: البعد الشكلي التنظيمي حيث اتّسم هذا القسم بسوء التنظيم، وبعد المحتوى الذي توصّل الباحث إلى عدم مناسبته لقياس المهارات اللغويّة، كما حلّلت الدراسة الاختبار من خلال الأبعاد التواصليّة وتوصّلت إلى أنّ بعض فقرات الاختبار تفتقر إلى التناسق بين أطراف الحوار في النصّ الاختباري مما أدى إلى عدم الدقّة في قياس هذا البعد من الاختبار، وفي سياق آخر حلّلت دراسة عبد الله (٢٠٢٤) اختبارات تحديد المستوى اللغوي في ضوء تصنيف (Bloom) وهدفت إلى الكشف عن مدى توافر أسئلة جوانب التعلم وفق التصنيف السابق، وأكّدت الدراسة أنّ أسئلة الاختبارات لا تقيس المستويات العليا المتمثلة في التحليل، والتركيب، والتقويم.

وبالنظر إلى ما تمثّله الاختبارات التحصيليّة من أهميّة بالغة في عملية تعلّم اللغة باعتبارها أكثر أنواع الاختبارات شيوعًا وبما تحققه من أهداف ساميّة في العمليّة التعليميّة فإن بناءها وتصميمها يتطلب السير وفق قواعد منهجيّة تجعلها صالحة للاستعمال، ويجدر بمن يقوم بإعدادها أن تتوافر لديه معرفة واسعة وعميقة بأساليب قياس المهارات اللغوية المختلفة ومعرفة مدى ملاءمة فقرات الاختبار للقياس، ويجمل كل من العساف والوزّان (٢٠١٤) وعبد الرؤوف وعيسى ٢٠١٧)) **أهمّ الخطوات اللازمة لبناء الاختبارات التحصيليّة فيما يلي:**

١. تحديد الأهداف التعليميّة التي سيقيسها الاختبار

ويكون ذلك بمراجعة توصيف المقرر الدراسي ومراجعة نواتج التعلّم التي حُدّدت وسيلة قياسها بالاختبار حيث إنّ بعض نواتج التعلّم تقاس بأساليب أخرى من أساليب التقويم،

ويشير علي (٢٠١٦) إلى أنّ نواتج التعلّم تمثّل الموجه الأساس لمعدّ الاختبار حيث يمثّل الوقوف عليها ومعرفة النواتج التي سيتم قياسها خطوة أساسيّة في تعليم اللغة.

٢. تحليل المحتوى

من خلال تحليل المحتوى يقف معدّ الاختبار على النقاط الرئيسة والفرعية في المنهج ممّا يمكنه من إعداد اختبار شامل وصادق يعبّر عن محتوى المنهج.

٣. إعداد جدول المواصفات

وهو مخطط يحدّد محتوى فقرات الاختبار ويربط محتوى المنهج بنواتج التعلّم، ويبيّن الوزن النسبي للموضوعات التي دُرست ونواتج التعلم؛ ممّا يؤدّي إلى تحقيق توازن في الاختبار بحيث يكوّن فقرات ممثلة تمثيلًا صادقًا للمحتوى ونواتج التعلّم.

٤. بناء فقرات الاختبار

تشتمل عمليّة بناء الفقرات على عدد من الخطوات وهي:

أ. تصميم ورقة الاختبار بحيث تتضمن بيانات الاختبار والمؤسسة وبيانات المختبرين، ويضاف إليها التعليمات العامة والخاصة للاختبار.

ب. تحديد عدد الأسئلة ونوعها، وفي هذه المرحلة يؤخذ بعين الاعتبار ما يلي:

الغرض من الاختبار، وطبيعة المحتوى، والمهارات التي سيتم قياسها، ومستوى التمكّن المطلوب، وأعمار المتعلمين ومستوياتهم، والزمن المخصّص للاختبار، وأعداد المتعلمين الذين سيطبق عليهم الاختبار، والإمكانات المتوفرة.

وبناءً على ما سبق يحدد المعلم نوع الأسئلة هل هي مقاليّة أم موضوعيّة أم خليط بينهما، كما يحدّد عددها.

ج. صياغة الأسئلة

تعتمد هذه المرحلة على عمليّة تحليل المحتوى، وعلى جدول المواصفات، وتجدر الإشارة إلى أن واضع الاختبار في هذه المرحلة يجب عليه الالتزام بمعايير صياغة الأسئلة الموضوعيّة والمقاليّة.

د. إجراء اختبار مستوى الصعوبة والسهولة للاختبار

لمعرفة مستويات الصعوبة والسهولة للاختبار يطبق الاختبار على عيّنة مماثلة تمامًا للفئة المستهدفة ويستفيد معد الاختبار من تطبيقه تطبيقًا قبليًا مما يلي:

- التوصّل إلى الزمن المناسب للاختبار.
- تعرّف المشكلات التي قد تطرأ على الاختبار حتى يتفاداها عند تطبيق الاختبار.
- التحقّق من صعوبة فقرات الاختبار وسهولتها؛ وذلك بقياس نسبة الأفراد الذين يجيبون إجابات صحيحة عن كل فقرة على حدة، فكلما ارتفعت النسبة كانت الفقرة سهلة جدًا وكلما انخفضت النسبة كانت صعبة جدًا.

٥. إخراج الاختبار وتطبيقه

بعد الانتهاء من بناء فقرات الاختبار، يكتب مُعِدُّه الأسئلة في صورتها النهائيّة مُرَاعيًا المعايير الخاصة بإعداد ورقة الاختبار من حيث الشكل الخارجي، ويكتب التعليمات العامّة والخاصّة، مراعيًا المعايير الخاصّة بمتن الاختبار.

وعند تطبيق الاختبار هناك عدد من الأمور ينبغي مراعاتها ومن أهمّها ما يلي:

- تهيئة الطلاب للاختبار وذلك بإخبارهم بموعده قبل تنفيذه بفترة كافية.
- ترتيب الطلاب في أماكن محددة منعًا للغش والتشويش.
- إخبار الطلاب بالزمن اللازم للاختبار، والإجابة عن استفساراتهم بهدوء.

بعد تطبيق الاختبار يُصَحِّحه مُعِدّه، ويستخرج نتائجه ثم يشرع في تحليلها.

٦. تحليل النتائج:

يمكن تحليل نتائج الاختبارات بالنظر إلى مخرجات التعلم بالطريقة التالية:

عدد مرات قياس المخرج: كلما تنوعت أساليب قياس المخرج كانت نتيجة قياسه أكثر دقة؛ فيجب أن ينوع أستاذ المقرر أساليب القياس بتنوع الاختبارات أو بتنوع وسائل القياس نفسها.

حصر عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن أسئلة الاختبار، ثم تقدير نسبة عدد الطلاب الذين تحقق المعلم من كفاءتهم، أو الذين لم يحققوا ذلك في الهدف أو المخرج التعليمي المستهدف.

بعد استخراج النتائج في أرقام يعد معلم المقرر تقريرًا يصف فيه الطرق التي تحقّق من خلالها قياس مخرجات التعلم، ثم يصف فيه أبرز المشكلات التي واجهها وأبرز المزايا التي حقّقها؛ وبناء على النتائج يكتب توصياته.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته للدراسة الحالية وتمّ ذلك من خلال مسح لجميع الاختبارات اللغوية في الفترة المحددة، وتقديم وصف لواقعها، وتحليل لفقراتها، ويُعرّف هذا المنهج بأنه " المنهج الذي يعتمد دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبّر عنها تعبيرًا كيفيًّا من خلال وصفها، وتوضيح خصائصها" (عبيدات، وآخرون، ١٩٩٧، ص.١٨٨).

مجتمع الدراسة: تمثّل مجتمع الدراسة في جميع الاختبارات اللغويّة التحصيليّة لطلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٢ إلى الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٥ والبالغ عددها ٢٤ اختبارًا، وقد تمّ اختيار هذه الفترة الزمنيّة لأنه بدايةً من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٢ شرعت إدارة المعهد في تطوير العمليّة التعليميّة بشكل عام والاختبارات بشكل خاصّ باعتبارها أحد متطلّبات الاعتماد الأكاديمي؛ حيث كوّنت لجان متخصّصة في تطوير الاختبارات وبدأ تطبيق قرارتها في تلك الفترة.

عيّنة الدراسة: بلغ عدد عينة الدراسة (١٥) اختبارًا لغويًّا من الاختبارات التحصيليّة لطلاب المستوى الرابع، وقد استبعد الباحث اختبارات العام الجامعي ١٤٤٤ نظرًا لتغيّر نظام الدراسة في ذلك العام إلى ثلاثة فصول دراسيّة، مما أدّى إلى اختلاف توصيف المقررات اللغويّة.

أدوات الدراسة: فيما يأتي بيان للخطوات التي اتّبعها الباحث في بناء أدوات الدراسة وموادّها وهي على النحو التالي:

أولًا: بناء بطاقة التحليل

تستهدف بطاقة التحليل حصر الموضوعات المقررة في المناهج الدراسيّة للمقررات اللغويّة، وبيان الأوزان النسبيّة لتلك الموضوعات، كما تستهدف حصر نواتج التعلم للمقررات اللغوية المضمّنة في توصيف المقررات اللغويّة التي تُقَوَّم بالاختبار التحريري؛ – حيث إن بعض نواتج التعلّم المضمّنة في توصيف تلك المقررات لها أساليب أخرى للقياس، وقد استبعد الباحث تلك النواتج – ، ثم بيان الأوزان النسبيّة لنواتج التعلّم، ومن ثمّ النظر في نماذج الاختبارات وحصر فقراتها وبيان ارتباط فقراتها بالموضوعات ونواتج التعلّم، وقد اتبع الباحث الخطوات التالية في بناء بطاقة التحليل:

١. **الاطّلاع على توصيف المقررات**

الهدف من ذلك هو إعداد جدول لمواصفات الاختبار، وهو " جدول ثنائي الأبعاد، يمثّل البعد الأفقي منه نواتج التعلّم المستهدف قياسها والوزن النسبي لكل منها، وعددها، ويشتمل البعد الرأسي على عناصر المحتوى، والوزن النسبي لكل عنصر، وعددها" (شعيب، ٢٠٢٥، ص.٤٦) وأعد الجدول وفق ما يلي:

أ. تحديد الأهمية النسبية للموضوعات، ولهذا الإجراء أهمية بالغة في تحقيق صدق الاختبار وذلك أن كل موضوع يأخذ حقه في القياس فالموضوع الذي استغرق في تدريسه ساعات أكثر يستحق أن يغطّى بعدد أكثر من الأسئلة، وقد تم في هذه المرحلة تحديد عدد الساعات التدريسيّة لإجمالي الموضوعات، والساعات التدريسيّة لكل موضوع على حدة، ثم استخرجت النسبة الموزونة لكل موضوع وفق المعادلة التالية:

عدد الساعات التدريسية للموضوع / إجمالي الساعات التدريسية للمقرر × ١٠٠ = النسبة الموزونة لأهمية الموضوع

ويوضّح الجدول رقم (١) الأهميّة النسبيّة لموضوعات المقررات اللغوية

موضوعات مقرر القراءة	عدد الساعات	الأوزان النسبية لموضوعات المقرر	موضوعات مقرر التدريبات	عدد الساعات	الأوزان النسبية لموضوعات المقرر	موضوعات مقرر التعبير	عدد الساعات	الأوزان النسبية لموضوعات المقرر
الأول	٦	٪١٨,٧٥	الأول	٨	٪٨,٨٨	الأول	٧	٪١٢,٧٢
الثاني	٤	٪١٢,٥	الثاني	٥	٪٥,٥٥	الثاني	٤	٪٧,٢٧
الثالث	٥	٪١٥,٦	الثالث	٤	٪٤,٤٤	الثالث	٤	٪٧,٢٧
الرابع	٤	٪١٢,٥	الرابع	٧	٪٧,٧٧	الرابع	٤	٪٧,٢٧
الخامس	٥	٪١٥,٦	الخامس	٧	٪٧,٧٧	الخامس	٤	٪٧,٢٧
السادس	٤	٪١٢,٥	السادس	٤	٪٤,٤٤	السادس	٤	٪٧,٢٧
السابع	٤	٪١٢,٥	السابع	٤	٪٤,٤٤	السابع	٤	٪٧,٢٧
المجموع	٣٢	٪١٠٠	الثامن	٧	٪٧,٧٧	الثامن	٤	٪٧,٢٧
			التاسع	٧	٪٧,٧٧	التاسع	٨	٪١٤,٥٤
			العاشر	٥	٪٥,٥٥	العاشر	٨	٪١٤,٥٤
			الحادي عشر	٥	٪٥,٥٥	الحادي عشر	٤	٪٧,٢٧
			الثاني عشر	٣	٪٣,٣٣	المجموع	٥٥	٪١٠٠
			الثالث عشر	٣	٪٣,٣٣			
			الرابع عشر	٤	٪٤,٤٤			
			الخامس عشر	٧	٪٧,٧٧			
			السادس عشر	٥	٪٥,٥٥			
			السابع عشر	٥	٪٥,٥٥			
			المجموع	٩٠	٪١٠٠			

ب. تحديد الأهميّة النسبيّة لنواتج التعلم للمقرر، ولهذا الإجراء أهمية بالغة في تحقيق صدق الاختبار وذلك لأن كل ناتج تعليمي يأخذ حقه في القياس؛ فالنواتج التعليمية للمقرر ينبغي أن تقاس وفق نواتج التعلم التي تم تحديدها في توصيف المقرر، وقد تم في هذه المرحلة تحديد عدد نواتج التعلم المُقَرَر قياسها بالاختبارات التحصيليّة وفق توصيف المقررات وتصنيفها وفق تصنيف Bloom بلوم، ثم تحديد أعدادها لكل مستوى من مستويات تصنيف Bloom بلوم، ثم تحديد إجمالي النواتج واستخراج النسبة الموزونة لكل ناتج تعليمي وفق المعادلة التالية:

عدد النواتج التعليمية للمستوى / إجمالي النواتج التعليمية للمقرر × ١٠٠ = النسبة الموزونة لأهمية الناتج التعليمي.

ويوضّح الجدول رقم (٢) الأهميّة النسبيّة لنواتج التعلم

نواتج التعلم لمقرر القراءة	عدد نواتج التعلم في المستوى	الأوزان النسبية لنواتج التعلم	نواتج التعلم لمقرر التدريبات	عدد نواتج التعلم في المستوى	الأوزان النسبية لنواتج التعلم	نواتج التعلم لمقرر التعبير	عدد نواتج التعلم في المستوى	الأوزان النسبية لنواتج التعلم
التذكر	١	٪١٢,٥	التذكر	٢	٪٢٥	التذكر	١	٪١٦,٦٦
الفهم والاستيعاب	١	٪١٢,٥	الفهم والاستيعاب	١	٪١٢,٥	التحليل	١	٪١٦,٦٦
التحليل	٢	٪٢٥	التطبيق	٢	٪٢٥	التطبيق	١	٪١٦,٦٦
التطبيق	٢	٪٢٥	التحليل	١	٪١٢,٥	التركيب	٢	٪٣٣,٣٣
التركيب	١	٪١٢,٥	التركيب	٢	٪٢٥	التقويم	١	٪١٦,٦٦
التقويم	١	٪١٢,٥	المجموع: ٥	المجموع: ٨	المجموع: ٪١٠٠	المجموع: ٥	المجموع: ٦	المجموع: ٪١٠٠
المجموع: ٦	المجموع: ٨	المجموع: ٪١٠٠						

ويوضّح المثال التالي طريقة تحديد الأهميّة النسبيّة لنواتج التعلّم:

عدد نواتج التعلّم المحدّدة في توصيف مقرّر القراءة هو ٨ نواتج تعليمية، وهي: العبارات المحدّدة في توصيف مقرّر القراءة، التي تصف ما هو متوقّعٌ من متعلم اللغة العربية معرفته وفهمه ويستطيع القيام به في مجال التعلّم، وما يتمثّل في سلوكه اللغوي، ويقصد بها المحصّلة النهائيّة لعمليّة تعلّم اللغة العربية التي يجب أن تكون قابلة للقياس في ضوء أدوات تقويم تتوافق مع المستوى المقترن بالمؤهل، ويمكن تصنيفها على النحو التالي:

في مجال التذكّر عبارة واحدة من العبارات الثمانية تقيس هذا المجال، تقسّم على إجمالي عدد نواتج التعلّم لمقرر القراءة، البالغ عددها ثمانية مجالات، ثم تضرب في العدد ١٠٠، ويكون الناتج لهذه العمليّة هو الوزن النسبي للمستوى.

ثانيًا: الحصول على نماذج من الاختبارات

طلب الباحث بخطاب رسمي من وكيل المعهد للشؤون الأكاديمية والتعليمية نسخًا من اختبارات المستوى الرابع، وقد حصل على نماذج من الاختبارات اللغوية لمقررات (التدريبات اللغوية، والقراءة، والتعبير) بدايةً من عام ١٤٤٢هـ إلى الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤٥هـ وقد بلغ عددها ٢٤ نموذجًا، وقد استبعد الباحث منها ٩ نماذج لاختبارات العام الجامعي ١٤٤٤هـ وذلك لتغيّر توصيفاتها بسبب تغيّر نظام الدراسة في ذلك العام إلى ثلاثة فصول، فأصبح إجمالي النماذج التي حُلّلتْ خمسة عشر نموذجًا تكوّنت من (٤٤٠) فقرة، وفي هذه المرحلة اكتملت مكوّنات بطاقة التحليل حيث حدّد الباحث مجموع الأسئلة المطلوبة لكلّ موضوع على حدة ولكل ناتج تعليمي على حدة وفق المعادلة التالية:

- مجموع الأسئلة الفعليّة في نماذج الاختبارات اللغويّة × الأهميّة النسبيّة للموضوع اللغوي
- مجموع الأسئلة الفعليّة في نماذج الاختبارات اللغويّة × الأهميّة النسبيّة لناتج التعلّم

ثالثًا: تحكيم بطاقة التحليل

تهدف هذه المرحلة إلى التحقق من صلاحية البطاقة لإجراء التحليل وزيادة الاطمئنان إلى سلامتها، ويوضح الجدول (٣) مكوّنات بطاقة التحليل

فئات التحليل	وحدات التحليل				
الموضوعات	عدد الساعات	الأوزان النسبية لموضوعات المقرر	عدد الأسئلة المطلوبة في الموضوع	عدد الأسئلة الفعلية في كل موضوع	نسبة تغطية الموضوعات
نواتج التعلّم	عدد نواتج التعلم في المستوى	الأوزان النسبية لنواتج التعلم	عدد الأسئلة المطلوبة في كل ناتج تعليمي	عدد أسئلة الاختبار الفعلية في الناتج التعليمي	الأوزان النسبية لنواتج التعلم في الاختبار

وقد طلب الباحث من أحد زملائه المتخصصين النظر في توصيف المقررات والتحقق من تصنيف الباحث لنواتج التعلم وفق مستويات تصنيف Bloom ، وإبداء الرأي حول ذلك، والتحقق من الأوزان النسبيّة لنواتج التعلّم والموضوعات، والتحقّق من عدد الأسئلة المطلوبة لكل موضوع ولكل ناتج تعليمي على حدة، وقد زوّد الباحث المحكّم بالعدد الإجمالي لفقرات الاختبارات اللغويّة، وقد بلغت نسبة الاتّفاق بين الباحث والمحكّم (١٠٠٪).

رابعًا: تحليل الاختبارات

في هذه المرحلة تفحص الباحث بعناية جميع مفردات الاختبارات ونسب كل فقرة إلى موضوعها في المقرر، كما نسب كل فقرة إلى مستوى الناتج التعليمي للمقرر، وذلك بالنظر إلى الفقرة ثم تحديد مستواها وفق تصنيف Bloom، ثم استخرج الباحث النسب الفعلية في الاختبارات، وقارنها بالنسب التي ينبغي أن تغطيها فقرات الاختبارات ثم استخرج النتائج، ويتّضح هذا الإجراء بالمثال التالي:

عدد فقرات الاختبار المكتوبة في نماذج الاختبارات لمقرر القراءة هو: ١٤٥ فقرة، نسب الباحث كلّ فقرة من فقرات الاختبار إلى موضوعها في المقرر فاتّضح لديه أنّ عدد الفقرات

المكتوبة في نماذج الاختبارات التي غطّت الموضوع الأول بلغ عددها ٢٢ فقرة، وبهذا الإجراء تمّ استخراج عدد الأسئلة الفعليّة في كلّ موضوع من موضوعات المقرّر، ثم بعد ذلك شرع الباحث في المقارنة بين عدد الأسئلة الفعلية للموضوع الأول مع عدد الأسئلة المطلوبة للموضوع الأول والتي تتحدّد بالمعادلة التالية:

عدد الساعات التدريسية للموضوع الأول المحددة وفق توصيف المقرر هو: ست ساعات تقسّم على إجمالي الساعات التدريسية للمقرر المحددة وفق توصيف المقرر باثنتين وثلاثين ساعة ثم تضرب في ١٠٠ فيكون الناتج هو النسبة الموزونة لأهمية الموضوع، والذي يساوي (١٨,٧٥٪) لذا فإن نسبة الأسئلة المطلوبة للموضوع الأول هي (١٨,٧٥٪) من إجمالي عدد الأسئلة والذي يساوي (٢٧) سؤالًا.

والهدف من هذه الإجراءات هو وصف الاختبارات والتحقق من صدق محتواها والتأكد من أن فقراتها تغطي المحتوى الذي يراد قياسه بشكل كامل ومناسب، حيث إنّ هذا الإجراء يساعد في التقييم المستمر وتفيد نتائجه في إجراء التحسينات والتعديلات اللّازمة لزيادة صدق الاختبارات، وتحديد نقاط القوة والضعف في الاختبارات اللغوية، وقد بلغ عدد فقرات الاختبارات اللغويّة التي حلّلها الباحث (٤٤٠) فقرة، جاءت من نوع الاختيار من متعدّد.

خامسًا: تحكيم نتائج التحليل

تهدف هذه المرحلة إلى التحقّق من نتائج التحليل وزيادة الاطمئنان إلى نتائجها، وقد طلب الباحث من أحد زملائه المتخصصين النظر في نماذج الاختبارات ونسبة كلّ فقرة من فقرات الاختبار إلى موضوعها في المقرّر، ونسبة كل فقرة إلى نواتج التعلّم للمقررات، ويوضّح المثال التالي – وهو من فقرات اختبار القراءة– هذه الخطوات: الفقرة الأولى من الاختبار هي نصّ قرائي عن موضوع (الابتلاء) وهو الموضوع الثالث من موضوعات المقرر، وهي تقيس جانب فهم النصّ، وهي تنتمي إلى مستوى الفهم وفق تصنيف Bloom وهذا نصّ الفقرة: **(اختر (صواب) إذا كانت العبارة صحيحة، و(خطأ) إذا كانت خطأ: يبتلى الإنسان بالمال)**

وقد زوّد الباحث المحكّم بموضوعات المقررات، ونواتج التعلّم لها، ثمّ قارن النتائج التي توصّل إليها مع النتائج التي توصّل إليها المحكّم، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكّم والباحث (٩٢,٥٪).

نتائج الدراسة:

تُقدم لطلاب المستوى الرابع ثلاثة مقررات لغوية يمكن وصفها على النحو التالي:

أولًا: القراءة

مقرر القراءة أحد المقررات اللغوية التي تقدم في المستوى الرابع، وعدد ساعاته ثلاث ساعات أسبوعيًا، ويتضمن مجموعة متنوعة من النصوص القرائية، ويهدف إلى تعريف الدارسين بعدد من الكلمات والتراكيب اللغوية الجديدة وكسب بعض المعلومات والثقافة، وتدريبهم على مهارات تعرف المقروء وفهمه ونقده وتذوقه تنمية لمهارات الفهم القرائي لدى الدارسين في هذا المستوى.

يشمل المقرر سبعة موضوعات تدرّس في اثنتين وثلاثين ساعة دراسية، يهدف من خلالها إلى تحقيق عدد من نواتج التعلم يمكن وصفها بالتالي:

على مستوى المعرفة والتذكر يتضمن المقرر ناتجًا تعليميًا واحدًا، تمثل في معرفة معاني المفردات في النصوص القرائية، كما يتضمن المقرر ناتجًا تعليميًا واحدًا على مستوى الفهم والاستيعاب، تمثل في قدرة الدارس على استيعاب النصوص القرائية وفهمها فهمًا جيدًا، وعلى مستوى التطبيق يتضمن المقرر ناتجين تعليميين، تمثلا في تطبيق ما تعلمه من قواعد القراءة لقراءة النصوص العربية قراءة سليمة مراعية الصحة اللغوية، واستعمال تراكيب عالية المستوى بشكل صحيح، أمّا على مستوى التحليل فيتضمن المقرر ناتجين تعليميين، تمثلا في قدرة الدارس على تحليل عناصر النصوص القرائية وبيان العلاقات الكامنة فيها، وتحليل النصوص وبيان تفصيلاتها، وعلى مستوى التركيب يتضمن المقرر ناتجًا تعليميًا واحدًا، تمثل في قدرة الدارس على إنتاج أفكار جديدة بعد قراءة النصوص المدروسة، وعلى مستوى التقويم يتضمن المقرر ناتجًا تعليميًا واحدًا، تمثل في قدرة الدارس على إصدار أحكام على النصوص.

ثانيًا: التدريبات اللغوية

مقرر التدريبات أحد المقررات التي تقدم في المستوى الرابع، ويدرّس في ٧ ساعات أسبوعيًا، ويتضمن تدريبات لغوية على مجموعة من قواعد النحو والصرف، ويهدف

المقرر إلى تعريف الدارسين بعدد من القواعد النحوية، والصرفية، والتراكيب اللغوية، وتدريبهم عليها حتى يتعرفوا الكتابة الصحيحة والقراءة الجيدة وفق القواعد المدروسة في هذا المستوى، بالإضافة إلى تنمية مهارات الإعراب لديهم.

يبلغ عدد موضوعات المقرر سبعة عشر موضوعًا تدرّس في تسعين ساعة دراسية، ويهدف هذا المقرر إلى تحقيق عدد من نواتج التعلم يمكن وصفها بالتالي:

على مستوى المعرفة والتذكر يتضمن المقرر ناتجين تعليميين، تمثلا في قدرة الدارس على بيان الفروق بين الأفعال اللازمة والأفعال المتعدية من خلال معرفة بعض القواعد اللازمة لذلك، وتحديد المفاعيل الخمسة في النصوص اللغوية، كما يتضمن المقرر ناتجًا تعليميًّا على مستوى الفهم والاستيعاب، تمثل في قدرة الدارس على شرح بعض القواعد النحوية وتفسيرها، مثل الاستثناء وأحكامه، وعلى مستوى التطبيق يتضمن المقرر ناتجين تعليميين، تمثلا في قدرة الدارس على تطبيق بعض التراكيب النحوية مع مراعاة الصحة اللغوية، أمّا على مستوى التحليل فيتضمن المقرر ناتجًا تعليميًّا واحدًا، تمثل في قدرة الدارس على تحليل بعض عناصر الجملة العربية، وعلى مستوى التركيب يتضمن المقرر ناتجين تعليميين، تمثلا في قدرة الدارس على الجمع بين بعض العناصر اللغوية المختلفة لإنتاج نصوص تواصلية صحيحة وتوليدها، لغويًّا وثقافيًّا واجتماعيًّا.

ثالثًا: التعبير والتواصل

مقرر التعبير والتواصل أحد المقررات اللغوية لبرنامج الإعداد اللغوي التي تُقدم في المستوى الرابع. وعدد ساعات هذا المقرر ٤ ساعات أسبوعيًّا. ويتضمن هذا المقرر مجموعة من الموضوعات مثل: أهمية التعبير وأغراضه، وكيفية كتابة تعبير جيد، والأشياء التي يجب أن يُلْتَزَم بها عند كتابة موضوع من مواضيع التعبير أو إلقائه، الأقليات الإسلامية وواجب الدول الإسلامية نحوها، القدس وواجب الدول الإسلامية نحوها، ويهدف المقرر إلى تعريف الدارسين بعدد من الكلمات والتراكيب اللغوية الجديدة واستعمالها في جمل مفيدة، وكسب بعض المعلومات والثقافة، والتدريب على مهارات التعبير تحدثًا وكتابة، وفهمها ونقدها وتنميتها لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في هذا المستوى.

يبلغ عدد موضوعات المقرر أحد عشر موضوعًا تدرّس في خمس وخمسين ساعة دراسية، ويهدف هذا المقرر إلى تحقيق عدد من نواتج التعلم يمكن وصفها بالتالي:

على مستوى المعرفة والتذكر يتضمن المقرر ناتجًا تعليميًّا واحدًا، تمثل في قدرة الدارس على معرفة أغراض التعبير، وأنواع الخطابة، ومكونات الخطبة، وعلى مستوى التطبيق يتضمن المقرر ناتجًا تعليميًّا واحدًا، تمثل في قدرة الدارس على الكتابة مع مراعاة الصحة اللغوية، وعلى مستوى التحليل يتضمن المقرر ناتجًا تعليميًّا واحدًا، تمثل في قدرة الدارس على تحليل الحوارات الواردة في المقرر وبيان تفصيلاتها، أمّا على مستوى التركيب فيتضمن المقرر ناتجين تعليميين، تمثلا في قدرة الدارس على إنتاج الأدلة والبراهين المناسبة لموضوع التعبيروتوظيفها، وعلى مستوى التقويم يتضمن المقرر ناتجًا تعليميًّا واحدًا، تمثل في قدرة الدارس على تصنيف الآراء ونقدها وبيان محاسنها وعيوبها.

وللإجابة عن السؤال الأول والذي نصّه " ما مدى تمثيل فقرات الاختبارات اللغوية لموضوعات المقررات اللغوية؟"

أظهرت نتائج التحليل لفقرات اختبارات مقرر القراءة أن أعلى الموضوعات التي غُطِّيَت وفق معطيات جدول المواصفات هي ما يلي:

الموضوع السادس الذي غُطِي بزيادة بلغت ٥,٤٣٪، ثم يليه الموضوع الخامس حيث أظهرت نتائج التحليل تغطيته بزيادة بلغت ٢,٣٣٪، ثم يليه الموضوع الثاني بزيادة بلغت ٠,٦٪، ثم يليه الموضوع الثالث بزيادة بلغت ٠,٠٨٪.

أظهرت نتائج التحليل لفقرات اختبارات مقرر القراءة أن أعلى الموضوعات التي لم تُغَطَّ وفق معطيات جدول المواصفات هي ما يلي:

الموضوع الأول حيث بلغت نسبة العجز في تغطيته في فقرات الاختبارات ٣,٥٨٪، ثم يليه الموضوع السابع حيث بلغت نسبة العجز ٢,٨٥٪، ثم يليه الموضوع الرابع حيث بلغت نسبة العجز فيه ٢,١٦٪.

ويوضّح الجدول رقم (٤) نسبة تغطية فقرات الاختبار لموضوعات مقرر القراءة

الموضوعات	عدد الساعات	الأوزان النسبية لموضوعات المقرر	عدد الأسئلة المطلوبة في الموضوع	عدد الأسئلة الفعلية في كل موضوع	نسبة تغطية الموضوعات
الأول	٦	٪١٨,٧٥	٢٧,١٨٧٥	٢٢	٪١٥,١٧
الثاني	٤	٪١٢,٥	١٨,١٢٥	١٩	٪١٣,١٠
الثالث	٥	٪١٥,٦	٢٢,٦٢	٢٣	٪١٥,٦٨
الرابع	٤	٪١٢,٥	١٨,١٢٥	١٥	٪١٠,٣٤
الخامس	٥	٪١٥,٦	٢٢,٦٢	٢٦	٪١٧,٩٣
السادس	٤	٪١٢,٥	١٨,١٢٥	٢٦	٪١٧,٩٣
السابع	٤	٪١٢,٥	١٨,١٢٥	١٤	٪٩,٦٥
المجموع	٣٢	٪١٠٠	١٤٥	١٤٥	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق أنّ فقرات الاختبارات التحصيليّة لمقرر القراءة لم تغط جميع الموضوعات بشكل متوازن، كما نلاحظ في الموضوع الأول حيث كان ينبغي أن تغطيه (٢٧) فقرة، وأظهرت نتائج التحليل أن عدد الفقرات التي غطته (٢٢) فقرة، وكذلك الموضوع الرابع الذي كان عدد الفقرات المطلوبة فيه (١٨) فقرة، وأظهرت نتائج التحليل أنّ عدد الفقرات التي غطته (١٥) فقرة، وكذلك الموضوع السابع الذي كان عدد الفقرات المطلوبة فيه (١٨) فقرة، وأظهرت نتائج التحليل أنّ عدد الفقرات التي غطته (١٤) فقرة، كما نلاحظ أن هناك زيادة في تغطية بعض الموضوعات جاءت على حساب موضوعات أخرى، وهذا يفقد الاختبار مبدأ الشمولية حيث يشير الحديبي (١٤٤٥) أنّ الشموليّة من مواصفات الاختبار اللغوي الجيد وهي تعني أن " تشمل أسئلة الاختبار موضوعات المنهج فلا يؤخذ جزء ويترك جزء" (ص. ١٩٣). وتؤكد الدراسات السابقة أنّ التوازن والشمول في أسئلة الاختبارات يقوّي من شأن الاكتساب الدراسي للمتعلّمين، وهذا ما أكّدته دراسة شرابي

(٢٠١٩)، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نتائج التحليل بأنّ أسئلة الاختبارات التحصيليّة لم تُبن وفق جدول المواصفات الذي يفيد في بناء اختبار متوازن وشامل، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الفوزان (٢٠٢٠) التي أكدت أنّ ٠٪ من أعضاء هيئة التدريس يلتزمون بجدول المواصفات أثناء إعداد الاختبارات.

أظهرت نتائج التحليل لفقرات اختبارات مقرر التدريبات اللغوية أن أعلى الموضوعات التي غُطِّيَت وفق معطيات جدول المواصفات هي ما يلي:

الموضوع الثالث حيث غُطِيّ بزيادة بلغت ١,٩٧٪، ثم يليه الموضوع الثاني بزيادة بلغت ١,٧١٪، ثم يليه الموضوع الحادي عشر بزيادة بلغت ١,٢٨٪، ثم يليه الموضوع الأول بزيادة بلغت ١,٨٪، ثم يليه الموضوع الثالث عشر بزيادة بلغت ٠,٥١٪، ثم يليه الموضوع الرابع والخامس والتاسع بزيادة بلغت ٠,٣٤٪، ثم الموضوع السادس بزيادة بلغت ٠,٢٦٪.

أظهرت نتائج التحليل لفقرات اختبارات مقرر التدريبات اللغوية أن أعلى الموضوعات التي لم تُغَطَّ وفق معطيات جدول المواصفات هي ما يلي:

الموضوع العاشر الذي بلغت نسبة العجز في تغطيته في فقرات الاختبارات ٢,٩٩٪، ثم يليه الموضوعان السابع والثاني عشر بنسبة عجز بلغت ١,٠٣٪، ثم يليهما الموضوعان الثامن والخامس عشر بنسبة عجز بلغت ٠,٩٤٪، ثم يليهم الموضوع السادس عشر بنسبة عجز بلغت ٠,٨٥٪، ثم يليه الموضوع السابع عشر بنسبة عجز بلغت ٠,٤٣٪، ثم يليه الموضوع الثاني عشر بنسبة عجز بلغت ٠,٣٤٪.

ويوضّح الجدول رقم (٥) نسبة تغطية فقرات الاختبار لموضوعات مقرر التدريبات

الموضوعات	عدد الساعات	الأوزان النسبية لموضوعات المقرر	عدد الأسئلة المطلوبة في الموضوع	عدد الأسئلة الفعلية في كل موضوع	نسبة تغطية الموضوع
الأول	٨	٨,٨٨٪	٢٠,٧٧٩٢	٢٥	١٠,٦٨٪
الثاني	٥	٥,٥٥٪	١٢,٩٨٧	١٧	٧,٢٦٪

الموضوعات	عدد الساعات	الأوزان النسبية لموضوعات المقرر	عدد الأسئلة المطلوبة في الموضوع	عدد الأسئلة الفعلية في كل موضوع	نسبة تغطية الموضوع
الثالث	٤	٤,٤٤٪	١٠,٣٨٩٦	١٥	٦,٤١٪
الرابع	٧	٧,٧٧٪	١٨,١٨١٨	١٩	٨,١١٪
الخامس	٧	٧,٧٧٪	١٨,١٨١٨	١٩	٨,١١٪
السادس	٤	٤,٤٤٪	١٠,٣٨٩٦	١١	٤,٧٪
السابع	٤	٤,٤٤٪	١٠,٣٨٩٦	٨	٣,٤١٪
الثامن	٧	٧,٧٧٪	١٨,١٨١٨	١٦	٦,٨٣٪
التاسع	٧	٧,٧٧٪	١٨,١٨١٨	١٩	٨,١١٪
العاشر	٥	٥,٥٥٪	١٢,٩٨٧	٦	٢,٥٦٪
الحادي عشر	٥	٥,٥٥٪	١٢,٩٨٧	١٦	٦,٨٣٪
الثاني عشر	٣	٣,٣٣٪	٧,٧٩٢٢	٧	٢,٩٩٪
الثالث عشر	٣	٣,٣٣٪	٧,٧٩٢٢	٩	٣,٨٤٪
الرابع عشر	٤	٤,٤٤٪	١٠,٣٨٩٦	٨	٣,٤١٪
الخامس عشر	٧	٧,٧٧٪	١٨,١٨١٨	١٦	٦,٨٣٪
السادس عشر	٥	٥,٥٥٪	١٢,٩٨٧	١١	٤,٧٪
السابع عشر	٥	٥,٥٥٪	١٢,٩٨٧	١٢	٥,١٢٪
المجموع	٩٠	١٠٠٪	٢٣٤	٢٣٤	١٠٠٪

يتضح من خلال الجدول السابق أنّ فقرات الاختبارات التحصيليّة لمقرر التدريبات لم تغط جميع الموضوعات بشكل متوازن كما نلاحظ في الموضوع السابع، والذي كان يجب أن تغطيه (١٠) فقرات، وأظهرت نتائج التحليل أنّ عدد الفقرات التي غطته (٨) فقرات،

وكذلك الموضوع العاشر الذي كان يجب أن تغطيه (١٢) فقرة، وأظهرت نتائج التحليل أنّ عدد الفقرات التي غطته (٦) فقرات، وكذلك الموضوع الرابع عشر الذي كان يجب أن تغطيه (١٠) فقرات، وأظهرت نتائج التحليل أنّ عدد الفقرات التي غطته (٨) فقرات، وكذلك الموضوع الخامس عشر الذي كان يجب أن تغطيه (١٨) فقرة، وأظهرت نتائج التحليل أنّ عدد الفقرات التي غطته (١٦) فقرة ،وكذلك الموضوع السادس عشر الذي كان يجب أن تغطيه (١٢) فقرة، وأظهرت نتائج التحليل أنّ عدد الفقرات التي غطته (١١) فقرة ،كما نلحظ أن هناك زيادة في تغطية بعض الموضوعات جاءت على حساب موضوعات أخرى، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نتائج التحليل بأنّ أسئلة الاختبارات التحصيليّة لم يُراع في تصميمها الاهتمام بتحليل المحتوى، ولا الاهتمام ببنائها وفق معطيات جدول المواصفات، حيث يتّضح ذلك من خلال ما أظهرته نتائج التحليل بأن الموضوعات التي استُغرق في تدريسها ساعات كثيرة لم تأخذ حقها من القياس، وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة العياضي (٢٠١٣) التي توصّلت إلى أنّ الاختبارات التحصيليّة لمقرر التدريبات اللغوية لم تلتزم بمعايير الاختبار الجيد حيث توافرت فيها بنسبة (٣٩٪).

أظهرت نتائج التحليل لفقرات اختبارات مقرر التعبير أن أعلى الموضوعات التي غُطِّيَت وفق معطيات جدول المواصفات هي ما يلي:

الموضوع الرابع حيث غُطِّيَ بزيادة بلغت ١٤,٠٤٪، ثم يليه الموضوعان الثالث والخامس بزيادة بلغت ٥,٨٤٪، ثم يليهما الموضوع الأول بزيادة بلغت ٢,٠٣٪، ثم يليه الموضع الثاني بزيادة بلغت ٠,٩٢٪.

أظهرت نتائج التحليل لفقرات اختبارات مقرر التعبير أن أعلى الموضوعات التي لم تُغَطَّ وفق معطيات جدول المواصفات هي ما يلي:

الموضوعان التاسع والعاشر اللذان بلغت نسبة العجز في تغطيتهما في فقرات الاختبارات ١١,٢٧٪، ثم يليهما الموضوعان الثامن والحادي عشر بنسبة عجز بلغت ٢,٣٦٪، ثم يليهما الموضوعان السادس والسابع بنسبة عجز بلغت ٠,٧٢٪.

ويوضّح الجدول رقم (٦) نسبة تغطية فقرات الاختبار لموضوعات مقرر التعبير

الموضوعات	عدد الساعات	الأوزان النسبية لموضوعات المقرر	عدد الأسئلة المطلوبة في الموضوع	عدد الأسئلة الفعلية في كل موضوع	نسبة تغطية الموضوعات
الأول	٧	٪١٢,٧٢	٧,٧٥	٩	٪١٤,٧٥
الثاني	٤	٪٧,٢٧	٤,٤٣	٥	٪٨,١٩
الثالث	٤	٪٧,٢٧	٤,٤٣	٨	٪١٣,١١
الرابع	٤	٪٧,٢٧	٤,٤٣	١٣	٪٢١,٣١
الخامس	٤	٪٧,٢٧	٤,٤٣	٨	٪١٣,١١
السادس	٤	٪٧,٢٧	٤,٤٣	٤	٪٦,٥٥
السابع	٤	٪٧,٢٧	٤,٤٣	٤	٪٦,٥٥
الثامن	٤	٪٧,٢٧	٤,٤٣	٣	٪٤,٩١
التاسع	٨	٪١٤,٥٤	٨,٨٦	٢	٪٣,٢٧
العاشر	٨	٪١٤,٥٤	٨,٨٦	٢	٪٣,٢٧
الحادي عشر	٤	٪٧,٢٧	٤,٤٣	٣	٪٤,٩١
المجموع	٥٥	٪١٠٠	٦١	٦١	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق أنّ فقرات الاختبارات التحصيليّة لمقرر التعبير لم تغط جميع الموضوعات بشكل متوازن كما نلاحظ في الموضوع الثامن، الذي كان يجب أن تغطيه (٤) فقرات، وأظهرت نتائج التحليل أنّ عدد الفقرات التي غطته (٣) فقرات، وكذلك الموضوعان: التاسع، والعاشر، اللذان كان يجب أن تغطي كل موضوع منهما (٩) فقرات، وأظهرت نتائج التحليل تغطية كل موضوع منهما بفقرتين فقط، كما نلاحظ أيضًا أنّ الموضوع الحادي عشر لم يغطّ بعدد كافٍ من الأسئلة حيث أظهرت نتائج التحليل أنّ عدد الفقرات التي غطته (٣) فقرات، وكان ينبغي أن تغطيه (٤) فقرات، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء

نتائج التحليل بأنّ أسئلة الاختبارات التحصيليّة لمقرر التعبير لم تمثّل المقرر الدراسي تمثيلًا جيدًا، وتفتقد إلى صدق المحتوى، فالأدبيات تشير إلى أنّ الاختبار صادق المحتوى " هو الذي يتضمّن فقرات اشتقّت من جميع أجزاء البرنامج التعليمي بحيث تعكس كافّة الوحدات التعليميّة التي اتيحت فرص تعلّمها للطلاب وتم التأكيد عليها أثناء التعليم" (نشواتي، ٢٠٠٣، ص٦٠٦).

وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة الحازمي (٢٠٢٥) التي توصّلت إلى أنّ معدّي أسئلة الاختبارات التحصيليّة لا يهتمون بتحليل المحتوى ولا يعدّون جدول المواصفات أثناء تصميم الاختبارات.

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي نصّه " ما مدى تمثيل فقرات الاختبارات اللغوية لنواتج التعلم للمقررات اللغوية؟"

أمعن الباحث النظر في فقرات الاختبارات اللغوية، ومن ثمّ نسب كل فقرة إلى مستوى من مستويات تصنيف Bloom، فالفقرة التي تقيس جانب التذكّر نسبها إلى مستوى التذكّر، ومن ثمّ قارن بين ما توصّل إليه، وبين نتائج التحكيم، ويوضّح المثال التالي هذا الإجراء:

الفقرة الثالثة من فقرات اختبار القراءة، التي جاءت بعد نصّ قرائي كان نصّها:

(الترتيب الصحيح للأفكار التالية الواردة في النصّ:

أ. **فوائد العلم، مجالات العلم، صفات المتعلّم.**

ب. **مجالات العلم، صفات المتعلّم، فوائد العلم.**

ج. **صفات المتعلّم، فوائد العلم، مجالات العلم.**

د. **فوائد العلم، صفات المتعلّم، مجالات العلم.)**

وبالنظر إلى الفقرة السابقة تبيّن للباحث أنها تقيس جانب التحليل، وهو أحد مستويات تصنيف Bloom، وقارن الباحث بين تصنيفه، وتصنيف المحكّم لتلك الفقرة ثم استخرج النتائج، وهذا الإجراء تمّ في جميع فقرات الاختبارات اللغوية.

وقـد أظهـرت نتـائج التحليـل لفقـرات اختبـارات مقـرر القـراءة أن أعلـى نـواتج التعلـم الـتي غُطِّيَـت وفـق معطيـات جـدول المواصفـات هـي مـا يلـي:

نـاتج التعلـم الثـاني (الفهـم والاسـتيعاب) الـذي غُطِّـي بزيـادة بلغـت ٢٤,٠٥٪، ثـم يليـه نـاتج التعلـم الأول وهـو (المعرفـة والتذكـر) بزيـادة بلغـت ٢٠,٦٠٣٪.

أظهـرت نتـائج التحليـل لفقـرات اختبـارات مقـرر القـراءة أن أعلـى نـواتج التعلـم الـتي لـم تُغَطَّ وفـق معطيـات جـدول المواصفـات هـي مـا يلـي:

نـاتج التعلـم الثالـث (التطبيـق) الـذي بلغـت نسـبة العجـز في تغطيتـه في فقـرات الاختبـارات ٢٠,٨٧٪، ثـم يليـه نـاتج التعلـم الخامـس وهـو (التركيـب) حيـث بلغـت نسـبة العجز فيـه ١٠,٤٤٪، ثـم يليـه نـاتج التعلـم السـادس وهـو (التقويـم) حيـث بلغـت نسـبة العجـز فيـه ٩,٧٥٪، ثـم يليـه نـاتج التعلـم الرابـع وهـو (التحليـل) حيـث بلغـت نسـبة العجـز فيـه ٣,٦٣٪.

ويوضّح الجدول رقم (٧) نسبة تغطية فقرات الاختبار لنواتج التعلم لمقرر القراءة

نواتج التعلم لمقرر القراءة	عدد نواتج التعلم في المستوى	الأوزان النسبية لنواتج التعلم	عدد الأسئلة المطلوبة في كل ناتج تعليمي	عدد أسئلة الاختبار الفعلية في الناتج التعليمي	الأوزان النسبية لنواتج التعلم في الاختبار
التذكر	١	١٢,٥٪	١٨,١٢٥	٤٨	٣٣,١٠٣٪
الفهم والاستيعاب	١	١٢,٥٪	١٨,١٢٥	٥٣	٣٦,٥٥٪
التحليل	٢	٢٥٪	٣٦,٢٥	٣١	٢١,٣٧٪
التطبيق	٢	٢٥٪	٣٦,٢٥	٦	٤,١٣٪
التركيب	١	١٢,٥٪	١٨,١٢٥	٣	٢,٠٦٪
التقويم	١	١٢,٥٪	١٨,١٢٥	٤	٢,٧٥٪
المجموع: ٦	المجموع: ٨	المجموع: ١٠٠٪	المجموع: ١٤٥	١٤٥	المجموع: ١٠٠٪

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتضح من الجدول السابق أنّ فقرات الاختبارات التحصيليّة لمقرر القراءة لم تغط جميع نواتج التعلّم بشكل متوازن كما نلاحظ في نواتج التعلّم على مستوى التذكر حيث كان ينبغي أن تغطيه (١٨) فقرة، وأظهرت نتائج التحليل أن عدد الفقرات التي غطته (٤٨) فقرة، ونلاحظ كذلك أن مجموع الفقرات التي غطت نواتج التعلّم على مستوى الفهم والاستيعاب وصلت إلى (٥٣) فقرة، وكان المطلوب ألا تتجاوز عدد فقراته (١٨) فقرة، أمّا على مستوى التحليل فنلاحظ أنّ عدد الفقرات التي غطت هذا المستوى وصلت إلى (٣١) فقرة، وكان المطلوب أن تكون عدد الفقرات التي تغطيه وفق جدول المواصفات (٣٦) فقرة، ونلاحظ في مستوى التطبيق أنّ فقرات الاختبار لم تغط هذا المستوى كما ينبغي حيث إنّ عدد الفقرات التي قاست هذا المستوى لم تتجاوز (٦) فقرات، وكان ينبغي ألا تقل عن (٣٦) فقرة، ونلاحظ كذلك في مستوى التركيب أنّ فقرات الاختبار لم تغط هذا المستوى كما ينبغي حيث إنّ عدد الفقرات التي قاسته لم تتجاوز (٣) فقرات، وكان ينبغي ألا تقل عن (١٨) فقرة، ونلاحظ في مستوى التقويم أنّ الاختبارات التحصيليّة لم تقس هذا المستوى بالشكل المطلوب حيث أظهرت نتائج التحليل لنماذج الاختبارات أنّ مجموع الأسئلة التي قاسته (٤) أسئلة وكان ينبغي ألا تقلّ عن (١٨) سؤالًا، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نتائج التحليل بأنّ معدّي أسئلة الاختبارات التحصيليّة لم يضعوا في الحسبان قياس نواتج التعلّم للمقرر الدراسي، وقد اتضح ذلك من خلال ارتكاز الأسئلة على جانبي التذكر والفهم، وإهمال نواتج التعلم الأخرى التي هدف المنهج الدراسي إلى تحقيقها لدى المتعلمين، ويعدّ تحديد الأهداف المراد قياسها في الاختبارات التحصيليّة من أهمّ الخطوات التي ينبغي الاهتمام بها أثناء بناء الاختبار وتصميمه؛ لأنه من خلال تحديد الأهداف ووضع أسئلة كافية لقياسها يمكن الحكم على مدى إتقان المتعلّم للمعارف والمهارات المستهدفة، وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة عبدالله (٢٠٢٤) التي توصّلت إلى أنّ اختبارات تحديد المستوى تقيس مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق فقط، ولا تقيس المستويات العليا المتمثلة في التحليل، والتركيب، والتقويم.

أظهرت نتائج التحليل لفقرات اختبارات مقرر التدريبات اللغوية أن أعلى نواتج التعلم التي غُطِّيَت وفق معطيات جدول المواصفات هي ما يلي:

ناتج التعلم الرابع (التحليل) الذي غُطّي بزيادة بلغت ١٧,٨٤٪، ثم يليه ناتج التعلم الثاني (الفهم والاستيعاب) بزيادة بلغت ١٣,١٤٪، ثم يليه ناتج التعلم الثالث وهو (التطبيق) بزيادة بلغت ٠,٢١٪.

أظهرت نتائج التحليل لفقرات اختبارات مقرر التدريبات اللغوية أن أعلى نواتج التعلم التي لم تُغَطَّ وفق معطيات جدول المواصفات هي ما يلي:

ناتج التعلم الخامس (التركيب) حيث بلغت نسبة العجز في تغطيته في فقرات الاختبارات ١٨,٥٩٪، ثم يليه ناتج التعلم الأول (المعرفة والتذكر) بنسبة عجز بلغت ١٢,٦١٪.

ويوضّح الجدول رقم (٨) نسبة تغطية فقرات الاختبار لنواتج التعلم لمقرر التدريبات

نواتج التعلم لمقرر التدريبات	عدد نواتج التعلم في المستوى	الأوزان النسبية لنواتج التعلم	عدد الأسئلة المطلوبة في كل ناتج تعليمي	عدد أسئلة الاختبار الفعلية في الناتج التعليمي	الأوزان النسبية لنواتج التعلم في الاختبار
التذكر	٢	٢٥٪	٥٨,٥	٢٩	١٢,٣٩٪
الفهم والاستيعاب	١	١٢,٥٪	٢٩,٢٥	٦٠	٢٥,٦٤٪
التطبيق	٢	٢٥٪	٥٨,٥	٥٩	٢٥,٢١٪
التحليل	١	١٢,٥٪	٢٩,٢٥	٧١	٣٠,٣٤٪
التركيب	٢	٢٥٪	٥٨,٥	١٥	٦,٤١٪
المجموع: ٥	المجموع: ٨	المجموع: ١٠٠٪	المجموع: ٢٣٤	المجموع: ٢٣٤	١٠٠٪

يتضح من خلال الجدول السابق أنّ فقرات الاختبارات التحصيليّة لمقرر التدريبات لم تغط جميع نواتج التعلّم بشكل متوازن كما نلاحظ في نواتج التعلّم على مستوى التذكر حيث كان ينبغي أن تغطيه (٥٨) فقرة، وأظهرت نتائج التحليل أن عدد الفقرات

الـتي غطتـه (٢٩) فقـرة، ونلاحـظ كذلـك أنّ مجمـوع الفقـرات الـتي غطـت نـواتج التعلّـم علـى مسـتوى الفهـم والاسـتيعاب وصلـت إلى (٦٠) فقـرة، وكان المطلـوب أن لا تتجـاوز عـدد فقراتـه (٢٩) فقـرة، أمّـا علـى مسـتوى التحليـل فنلاحـظ أنّ عـدد الفقـرات الـتي غطتـه وصلـت إلى (٧١) فقـرة، وكان المطلـوب أن تكـون عـدد الفقـرات الـتي تغطيـه وفـق جـدول المواصفـات (٢٩) فقـرة، ونلاحـظ أنّ فقـرات الاختبـار غطـت مسـتوى التطبيـق كمـا ينبغـي، أمّـا علـى مسـتوى التركيـب فنلاحـظ أنّ فقـرات الاختبـار لـم تقسـه بالشـكل المطلـوب وفـق معطيـات جـدول المواصفـات حيـث إنّ عـدد الفقـرات الـتي قاسـته لـم تتجـاوز (١٥) فقـرة، وكان ينبغـي ألا تقـل عـن (٥٨) فقـرة، ويمكـن تفسـير هـذه النتـائج في ضـوء نتـائج التحليـل بـأنّ معـدّي أسـئلة الاختبـارات التحصيليّـة لـم يضعـوا في الحسـبان قيـاس نـواتج التعلّـم للمقـرر الـدراسي، وقـد اتّضـح ذلـك مـن خـلال ارتـكاز الأسـئلة علـى قيـاس بعـض المسـتويات العقليـة وإهمـال مسـتويات أخـرى ممـا أفقـد الاختبـار لجانبـي التـوازن والشـمول وتتفـق النتـائج السـابقة مـع مـا جـاء مـن نتـائج في دراسـة شـرابي (٢٠١٩) الـتي أكّـدت أنّ منهجيـة تصميـم الاختبـارات اللغويـة تفتقـر إلى البنـاء المحكـم المتـوازن.

أظهـرت نتـائج التحليـل لفقـرات اختبـارات مقـرر التعبـير أن أعلـى نـواتج التعلـم الـتي غُطِّيَـت وفـق معطيـات جـدول المواصفـات هـي مـا يلـي:

نـاتج التعلـم الثـاني (التطبيـق) الـذي غُطِّـيَ بزيـادة بلغـت ٣٤,١٤٪، ثـم يليـه نـاتج التعلـم الأول (المعرفـة والتذكـر) بزيـادة بلغـت ١٤,٤٨٪.

أظهـرت نتـائج التحليـل لفقـرات اختبـارات مقـرر التعبـير أن أعلـى نـواتج التعلـم الـتي لـم تُغَطَّ وفـق معطيـات جـدول المواصفـات هـي مـا يلـي:

نـاتج التعلـم الرابـع (التركيـب) الـذي بلغـت نسـبة العجـز في تغطيتـه في فقـرات الاختبـارات ٢١,٨٦٪، ثـم يليـه نـاتج التعلـم الخامـس (التقويـم) بنسـبة عجـز بلغـت ١٥,٠٣٪، ثـم يليـه نـاتج الثالـث (التحليـل) بنسـبة عجـز بلغـت ١١,٧٥٪.

ويوضّح الجدول رقم (٩) نسبة تغطية فقرات الاختبار لنواتج التعلم لمقرر التعبير

نواتج التعلم لمقرر التعبير	عدد نواتج التعلم في المستوى	الأوزان النسبية لنواتج التعلم	عدد الأسئلة المطلوبة في كل ناتج تعليمي	عدد أسئلة الاختبار الفعلية في الناتج التعليمي	الأوزان النسبية لنواتج التعلم في الاختبار
التذكر	١	١٦,٦٦٪	١٠,١٦	١٩	٣١,١٤٪
التحليل	١	١٦,٦٦٪	١٠,١٦	٣	٤,٩١٪
التطبيق	١	١٦,٦٦٪	١٠,١٦	٣١	٥٠,٨١٪
التركيب	٢	٣٣,٣٣٪	٢٠,٣٣	٧	١١,٤٧٪
التقويم	١	١٦,٦٦٪	١٠,١٦	١	١,٦٣٪
المجموع: ٥	المجموع: ٦	المجموع: ١٠٠٪	المجموع: ٦١	٦١	المجموع: ١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أنّ فقرات الاختبارات التحصيليّة لمقرر التعبير لم تغط جميع نواتج التعلّم بشكل متوازن كما نلاحظ في نواتج التعلّم على مستوى التذكر حيث كان ينبغي أن تغطيه (١٠) فقرات، وأظهرت نتائج التحليل أن عدد الفقرات التي غطته (١٩) فقرة، أمّا على مستوى التحليل فنلاحظ أنّ عدد الفقرات التي غطته وصلت إلى (٣) فقرات فقط، وكان المطلوب أن تكون عدد الفقرات التي تغطيه وفق جدول المواصفات (١٠) فقرات، ونلاحظ في مستوى التطبيق أنّ عدد الفقرات التي غطته وصلت إلى (٣١) فقرة، وكان المطلوب وفق معطيات جدول المواصفات ألا تتجاوز عدد الفقرات التي تغطيه (١٠) فقرات، أمّا على مستوى التركيب فنلاحظ أنّ فقرات الاختبار لم تقسه بالشكل المطلوب وفق معطيات جدول المواصفات حيث إنّ عدد الفقرات التي قاسته لم تتجاوز (٧) فقرات، وكان ينبغي ألا تقل عن (٢٠) فقرة، وعلى مستوى التقويم نلاحظ أنّ فقرات الاختبار لم تقسه بالشكل المطلوب حيث أظهرت النتائج أنه قِيسَ بفقرة واحدة فقط، بينما كان ينبغي ألا تقل فقرات قياسه عن عشر فقرات، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نتائج التحليل بأنّ معدّي أسئلة الاختبارات التحصيليّة لم يراعوا قياس نواتج التعلّم وفق توصيف المقرر الدراسي، وقد اتضح ذلك من خلال ما أظهرته نتائج التحليل من نقص في الأسئلة التي

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تقيس نواتج التعلم في مستويات التحليل، والتركيب، والتقويم، وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء في نتائج دراسة بنيان (٢٠٢٤) التي توصّلت إلى أنّ اختبارات التصنيف لا تقيس جوانب كثيرة من المهارات والعناصر اللغوية المستهدف قياسها، وإنما تقيس بعض الجوانب وتهمل بعضها.

توصيات الدراسة:

١. الإفادة من نتائج الدراسة في مراجعة أسئلة الاختبارات التحصيليّة المقدمة لمتعلمي اللغة العربيّة الناطقين بلغات أخرى وتطويرها.

٢. إعداد برامج تدريبيّة في موضوعات القياس والتقويم لكافّة المعنيّين بتصميم الاختبارات اللغوية.

٣. إجراء مزيد من الدراسات التي تهدف إلى تحليل الاختبارات اللغوية والوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف فيها.

المراجع:

البنيـان، نهـلاء بنـت بنـدر بـن ناصـر. (٢٠٢٤). تقويـم اختبـارات التصنيـف بمعهـد اللغويـات العربيـة بجامعـة الملـك سـعود. *مجلـة اختبـارات اللغـة*، ١ (٢)، ٢٥- ٧٤.

بـراون، دوجـلاس (١٩٩٤). *أسـس تعلـم اللغـة وتعليمهـا* (الراجـحي، عبـده وشـعبان، علـي علـي أحمـد، ترجمـة؛). دار النهضـة العربيـة.

هيئـة تقويـم التعليـم والتدريـب. (مـارس ٢٠٢٤). *نـواتج التعلّـم للبرنامـج الأكاديـمي المفهـوم والبنـاء والتطبيـق النشـرة التعريفيـة الثالثـة*.

الحـازمي، خالـد أحمـد. (٢٠٢٥). دراسـة تحليليـة لأسـئلة الاختبـارات التحصيليـة ومـدى قيـاس الكفايـات المسـتهدفة في مـادة اللغـة العربيـة بالمرحلـة المتوسـطة. *Journal of Curriculum and Teaching Methodology*، *4 (1)*، 121-137.

الحديـبي (٢٠١٤). *معاييرتقويـم الـدرس اللغـوي*. الزهـراني، مـرضي (تحريـر). معايـير الأداء المهـني لمعلـمي اللغـة العربيـة (ص ص ١٨١ - ٢٣٢). مجمع الملـك سـلمان العالـمي للغـة العربيـة.

حسـين، مختـار الطاهـر. (٢٠١١). *تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا في ضـوء المناهـج الحديثـة*. الـدار العالميـة للنشـر والتوزيـع.

طعيمة، رشدي أحمد، والشعيبي، محمد علاء. (٢٠٠٦). *تعليم القراءة والأدب*. دار الفكر العربي.

يانـغ، هنـد يـه ليانـغ. *اختبـارات اللغـة العربيـة في الجامعـات الصينيـة بـين الواقـع والمأمـول*. الرفاعـي، خالـد أحمـد (تحريـر)، اختبـارات اللغـة العربيـة تجـارب وآفـاق (ص ص ١٧٣- ٢٠٩). مركـز الملـك عبـد الله بـن عبـد العزيـز الـدولي لخدمـة اللغـة العربيـة.

نشواتي، عبد المجيد. (٢٠٠٣). *علم النفس التربوي*. (ط. ٤). دار الفرقان للنشر والتوزيع.

السـحيمي، أحمـد عبـد السـلام. (١٤٣٣). *تقويـم اختبـارات تحديـد مسـتوى متعلـم اللغـة العربيـة بوصفهـا لغـة ثانيـة في معهـد تعليـم اللغـة العربيـة في ضـوء المعايـير العلميـة* [أطروحـة ماجسـتير غـير منشـورة]. الجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنـورة.

عبد الله، بشير عيسى أحمد. (٢٠٢٤). تحليل اختبار تحديد المستوى اللغوي للناطقين بغير العربية في ضوء تصنيف (Bloom). *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٤٠)، ٢٦-٥٠.

عبد الرؤوف، طارق، عيسى، إيهاب. (٢٠١٧). *المقاييس والاختبارات التصميم الإعداد التنظيم*. دار الكتب المصرية.

عبيدات، محمد، وأبو نصار، محمد، ومبيضين، عقلة. (١٩٩٧). *منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات*. (ط.١). درار وائل للنشر.

العياضي، خليوي بن سامر. (٢٠١٣). *تقويم الاختبارات التحصيلية لمقرر دروس اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الاختبار الجيد* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

علي، أسامة زكي السيد. (٢٠١٦). *الاختبارات اللغويّة مقاربة منهجيّة تطبيقيّة لمعلمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها*. دار وجوه للنشر والتوزيع.

العنزي، مها هادي نديوي. (٢٠٢٤). معايير اختبارات الكفاية اللغوية للناطقين بغير العربية. *مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، ٦ (٢)، ٢١٨-٢٤٩.

العساف، نادية مصطفى، والوزّان، ختام محمد. (٢٠١٤). أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها. *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤١ (١)، ١٧٣- ١٨٣.

العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. (٢٠٠٢). *طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. مطابع أضواء المنتدى.

الفوزان، محمد بن إبراهيم. (٢٠٢٠). واقع الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك سعود. *المجلة التربوية*، *(٧٦)*، ٢٢٤، ٢٩٣-.

أبو الرب، محمد عبد الله. (٢٠٢٠). تحليل الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من منظور لساني تطبيقي. *حولية كلية اللغة العربية بجرجا*، (٢٤)، ٤٥٣٥ -٤٥٠٧.

شعيب، أبو بكر عبد الله علي. (٢٠٢٥). *التقويم اللغوي مفهومه أسسه تطبيقاته في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. مكتبة الرشد.

شرابي، محمود علي. (٢٠١٩). تحليل اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات التواصلية. *تعليم العربية لغة ثانية*، ١ (١)، ٥٩-١٢٩.

الخرجي، ضحى بنت فهد. (٢٠٢٤). تحليل محتوى اختبارات تحديد المستوى لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: دراسة مقارنة. *مجلة اختبارات اللغة*، ١ (٢)، ٧٥- ١٢٧.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

مجلة اختبارات اللغة، م ٢، ع ٤؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥

Journal of Language Testing Vol. 2, No. 4; 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505

jlt@ksaa.gov.sa

التقييم التمهيدي والختامي في المنهج المُتحرِّر لمادة اللغة العربية

د. ستي صالحة [أ*]، أ. إلا فضلية لالهو [ب]

أ أستاذ مشارك في جامعة سلطان مولانا حسن الدين الاسلامية الحكومية بنتن

ب طالبة في مرحلة الماجستير بجامعة سلطان مولانا حسن الدين الاسلامية الحكومية بنتن

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-002-004-004

تاريخ الإرسال	تاريخ القبول
٢٠٢٥/٠١/١٣	٢٠٢٥/٠٥/٢٣

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل تطبيق التقييمات التمهيدي والختامي في المنهج المتحرر لمادة اللغة العربية. وتعتمد هذه الدراسة على منهج نوعي وصفي، يتضمن مقابلات معمقة، وملاحظات، وتحليل وثائق، كتقنيات لجمع البيانات. وتشير النتائج إلى أن التقييم الأولي في تعلم اللغة العربية يُجرى لتحديد مستويات الكفاءة اللغوية لدى الطلاب، ويشمل مهارات القراءة والكتابة وفهم المفردات. ومع ذلك، تُحدد هذه الدراسة أيضًا العديد من التحديات في تطبيق التقييم، بما في ذلك ضيق الوقت، وفهم المعلمين المحدود لمبادئ التقييم في المنهج المستقل، والاختلافات في مستويات كفاءة الطلاب. وتقدم هذه النتائج توصيات لتحسين كفاءة المعلمين في تصميم أدوات تقييم تتوافق مع نهج المنهج المستقل، وتُبرز الحاجة إلى تطوير برامج إرشادية للمعلمين.

الكلمات المفتاحية

التقييم التمهيدي، التقييم الختامي، المنهج المتحر، اللغة العربية، التعليم.

* **الباحث المراسل:** د. ستي صالحة (البريد الإلكتروني: siti.shalihah@uinbanten.ac.id).

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 2, No. 4; 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة اختبارات اللغة، م ٢، ع ٤: ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥
jlt@ksaa.gov.sa

Preliminary and Summative Assessment in the Merdeka curriculum for the Arabic language

Dr. Siti Shalihah [A*], **Dr. Illa Fadhliya Lalahwa** [B]

https://doi.org/10.60161/2501-002-004-004 :المعرف الرقمي

A Associate Professor at Sultan Maulana Hasanuddin State Islamic University, Banten

B Master's student at Sultan Maulana Hasanuddin State Islamic University, Banten

Submission Date	Acceptance Date
13 /01 /2025	23/05/2025

ABS TRACT

This study aims to analyze the implementation of initial and summative assessments in the Independent Curriculum for the Arabic language subject. This research employs a qualitative approach with a descriptive method, involving in-depth interviews, observations, and document analysis as data collection techniques. The findings indicate that the initial assessment in Arabic language learning is conducted to determine students› language proficiency levels, covering reading, writing, and vocabulary comprehension skills. However, this study also identifies several challenges in assessment implementation, including time constraints, teachers› limited understanding of the assessment principles in the Independent Curriculum, and variations in students› proficiency levels. These findings provide recommendations for improving teachers› competence in designing assessment instruments aligned with the Independent Curriculum approach and highlight the need for developing teacher mentoring programs

KEYWORDS

Initial Assessment, Summative Assessment, Independent Curriculum, Arabic language, Education.

*Corresponding author: Siti Shalihah (siti.shalihah@uinbanten.ac.id).

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

المقدمة

التعليم هو الوسيلة الأساسية لتشكيل أفراد يتمتعون بشخصية قوية، وقدرة على المنافسة، ومواجهة تحديات العصر. وفي إندونيسيا، يُعَد منهج "الحرية" سبيلًا لتحقيق تعليم يركز على تطوير الكفاءات وتعلم يتماشى مع احتياجات المتعلمين، وإحدى الابتكارات الرئيسة في منهج "الحرية" هي التأكيد على التقييم الذي لا يهدف فقط إلى قياس تحقيق التعلم، ولكن أيضًا إلى توجيه عملية التعلم لتكون أكثر تركيزًا وذات معنى. ومن الجوانب المهمة التي يمكن تنفيذها لتحسين عملية التعلم وجود تقييم مستمر وفعال للعملية التعليمية (Nursinta et al., 2024).

لا تنفصل جودة التعلم عن دور المتعلمين والمعلمين في تنفيذ برنامج التعلم. ويمكن معرفة مدى توافق نتائج التعلم المحققة مع الأهداف المنشودة من خلال عملية التقييم. فمن خلال التقييم، يمكن الحصول على معلومات حول برنامج التعلم الذي تم تنفيذه ومراجعته (Q. Aini & Kusferiyanto, 2024).

التعلم والتقييم يشكلان وحدة متكاملة لا ينبغي فصلها، ويحتاج كل من المعلمين والمتعلمين إلى فهم الكفاءات المستهدفة، بحيث يتم توجيه العملية التعليمية بأكملها نحو تحقيق هذه الكفاءات. ويمكن توضيح العلاقة بين التعلم والتقييم كما يلي: يمكن أن يبدأ التعلم بعملية تخطيط التقييم وتخطيط التعلم؛ فتخطيط التقييم، وخاصة التقييم التمهيدي في بداية التعلم، يُعَدّ أمرًا ضروريًا لتحديد احتياجات التعلم لدى المتعلمين. وتُستخدم نتائج هذا التقييم لتصميم عملية تعليمية تتناسب مع مستوى تحقيق المتعلمين (N. Aini & Alwi, 2023).

ربما لا ينكر أحد أن كل جهد ونشاط تربوي يحتاج إلى تقييم لمعرفة مدى تحقق أهدافه. وفي إدارة أنشطة تعلم اللغة العربية، يعد تقييم نتائج التعلم أحد الجوانب الرئيسة التي لا يمكن فصلها عن الجوانب الرئيسة الأخرى، وهي نشاط صياغة الأهداف (ما يجب تحقيقه)، وإعداد برامج التعلم (ما يجب تدريسه وأفضل طريقة لتعليمه)، وتنفيذ التعلم داخل الفصول الدراسية وخارجها، والإشراف على التعلم.

تظهر التغيرات والتحسينات في المناهج التعليمية بوضوح من خلال تطوير أو تجديد مناهج التعليم، وتهدف هذه التغيرات إلى تحسين جودة التعليم، فالمناهج الدراسية تشهد تغييرات مستمرة في كل فترة، بل هناك من يرى أن تعديل برامج المناهج يرتبط بتغير الحكومة، وتكييف السياسات التعليمية وفق التوجهات الجديدة (Bahasa et al., 2024).

منهج المُتحرِّر هو منهج يتضمن تنوعًا في التعلم داخل المناهج الدراسية، حيث يتم تحسين المحتوى ليمنح الطلاب الوقت الكافي لفهم المفاهيم بعمق وتعزيز كفاءتهم. ومع ذلك، فإن تطبيق منهج المُتحرِّر يواجه تحديات خاصة في كل مادة دراسية، وخاصة في مادة اللغة العربية. ويجب التأكيد على أن منهج مادة اللغة العربية في أي مؤسسة تعليمية، وبصرف النظر عن أساليب تطويره، يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الخارجية مثل متطلبات المناهج العامة والسياسات التعليمية الوطنية، وليس فقط الاحتياجات الداخلية مثل احتياجات المعلمين، والطلاب، أو الإدارة. (Q. Aini & Kusferiyanto, 2024). **فيما يلي بعض الأسباب المهمة لإجراء هذا البحث:**

١. يُؤكّد منهج "مرديكا" على التقييم كجزء لا يتجزأ من عملية التعلم، وليس مجرد أداة للتقييم النهائي. لذلك، يُعدّ هذا البحث ضروريًا لفهم كيفية تطبيق التقييم التمهيدي والختامي بفعالية في هذا السياق (Handriawan Dony & Nurman, 2023).

٢. يساعد التقييم التشخيصي المعلمين في بداية التعلم على تحديد كفاءات الطلاب ونقاط قوتهم وضعفهم. وهذه المعلومات ضرورية لتصميم عملية تعلم تتناسب مع ظروف المتعلمين واحتياجاتهم (N. Aini & Alwi, 2023).

٣. يلعب كل من التقييم التكويني والختامي دورًا في متابعة تطور تعلم الطلاب وتقييم تحقيق أهداف التعلم، مما يضمن أن تكون عملية التعلم فعالة ومتوافقة مع الأهداف المتوقعة (Darwin et al., 2023).

٤. من خلال فهم التقييم المناسب وتنفيذه، يمكن للمعلمين تحسين جودة تدريس اللغة العربية، مما يعزز دافعية الطلاب ويساعدهم في تحقيق الكفاءات المحددة في منهج "مرديكا" (Yunita, Syarah, Dian masrura, septika bayzura, 2024).

منهج merdeka هو منهج يتضمن تعلمًا متنوعًا داخل المنهج مع محتوى مثالي بحيث يكون لدى الطلاب الوقت الكافي لتعميق المفاهيم وتعزيز الكفاءات. وفي عملية التعلم، يتمتع المعلمون بحرية اختيار أدوات التعلم المختلفة بحيث يمكن تصميم التعلم بما يتناسب مع احتياجاته واهتمامات الطلاب. ويوجد في هذا المنهج مشروع لتعزيز إنجازات الطالب في بانكاسيلا. يتم تطويره بناءً على مواضيع معينة تحددها الحكومة. ولا يهدف هذا المشروع إلى تحقيق أهداف محددة لتحقيق التعلم؛ لذلك فهو غير مرتبط بمحتوى الموضوع.

جوهر هذا المنهج المستقل هو حرية التعلم؛ حتى يتمكن الطلاب من استكشاف اهتماماتهم ومواهبهم. على سبيل المثال، إذا كان لطفلين في عائلة واحدة اهتمامات مختلفة، فإن المعايير المستخدمة لتقييمهما ليست هي نفسها. ولا يمكن أيضًا إجبار الأطفال على تعلم شيء لا يحبونه؛ حتى تتوفر الاستقلالية للطلاب والمدارس.

في الممارسة العملية، لا تزال تطبيقات التقييم التمهيدي والختامي في مادة اللغة العربية ضمن منهج المُتحرِّر تواجه العديد من التحديات، فيواجه بعض المعلمين صعوبة في تصميم أدوات التقييم التي تتماشى مع مبادئ منهج المُتحرِّر، مثل التركيز على التمايز، والتكامل مع التعلم القائم على المشاريع، وتعزيز الشخصية. بالإضافة إلى ذلك، تعد القيود الزمنية والموارد أيضًا من العوائق التي تؤثر على تنفيذ التقييم بشكل مثالي.

لذلك، تُعَد دراسة التقييم التمهيدي والختامي في منهج المُتحرِّر لمادة اللغة العربية أمرًا مهمًا. وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد العقبات والفرص، بالإضافة إلى تقديم توصيات عملية للمعلمين لتنفيذ تقييم فعال وملائم وذو معنى. ومن خلال ذلك، يُتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تحسين جودة تعلم اللغة العربية.

ومن المؤكد أن اللغة العربية، المعترف بها دوليًا الآن، تلعب دورًا كبيرًا في الارتجال والمنافسة على هذا المستوى. ولا يقتصر هذا على جانب تطوير اللغة وعلومها فحسب، بل أيضًا على الارتجال في قطاع المنهجية وتقنيات التعلم. ويمكن إثبات هذا القول بشكل ملموس وواقعي في عملية تعلم اللغة العربية، حيث ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من النماذج.

كنماذج التعلم التفاعلية البديلة وتقنياتها التي من شأنها زيادة حماس الطلاب لتعلم اللغة العربية بشكل متزامن ومستمر. ويجب تحقيق هذا السياق بشكل نشط وإبداعي، حتى تتم عملية التعلم على النحو الأمثل وبشكل متكامل.

منهج البحث

يهدف هذا البحث إلى وصف التقييم التمهيدي والختامي في منهج المُتحرِّر لمادة اللغة العربية ودراسته. في هذا السياق، تقوم الباحثة بإجراء دراسة باستخدام المنهج الوصفي مع اتباع نهج نوعي. والبحث النوعي هو البحث الذي يستخدم لدراسة حالة معينة بشكل طبيعي مع الباحث كأداة رئيسة. ويهدف البحث إلى فهم الظواهر المتعلقة بما يختبره موضوعه، مثل السلوكيات، والتصورات، والدوافع، والإجراءات، وتُوصَف هذه الظواهر بشكل شامل باستخدام الكلمات أو النصوص في سياق معين (Dll, n.d.).

يُعرّف البحث النوعي بأنه طريقة استكشافية تهدف إلى فهم الظواهر المعقدة، غالبًا ضمن بيئاتها الطبيعية، من خلال فحص التجارب والمعتقدات والمواقف والسلوكيات الذاتية. على عكس البحث الكمي ، الذي يركز على القياسات العددية والتحليل الإحصائي، ويستخدم البحث النوعي مجموعة من طرق جمع البيانات لجمع بيانات مفصلة وغير رقمية يمكن أن توفر رؤى متعمقة حول موضوعه.

فالمنهج النوعي هو بحث علمي يهدف إلى فهم ظاهرة في الاتصال الاجتماعي الطبيعي من خلال إعطاء الأولوية لعملية تفاعل تواصلي متعمق بين الباحث والظاهرة المراد مناقشتها. تم تصميم طرق البحث النوعي لجمع البيانات النوعية وتحليلها وفهمها. والبيانات النوعية هي البيانات ذات الطبيعة الوصفية التي لا يتم التعبير عنها في شكل أرقام، وتصف هذه البيانات عادةً خصائص أو صفات أو سمات معينة لكائن أو ظاهرة أو موضوع قيد الدراسة. وغالبًا ما يتم الحصول على البيانات النوعية من خلال طرق مثل المقابلات أو الملاحظات أو دراسات الوثائق أو المناقشات الجماعية.

والبحث النوعي هو بحث وصفي يميل إلى استخدام التحليل. يُرَكِّز فيه بشكل أكبر على العملية والمعنى (منظور الموضوع). ويُستَخدَم فيه الأساس النظري كدليل بحيث يكون تركيز البحث متوافقًا مع الحقائق في هذا المجال. وبصرف النظر عن ذلك، فإن هذا الأساس النظري مفيد أيضًا في تقديم نظرة عامة حول إعداد البحث ومناقشة نتائجه.

هناك فرق جوهري بين دور الأساس النظري في البحث الكمي والبحث الكمي. ففي البحث الكمي ينطلق البحث من النظرية إلى البيانات، وينتهي بقبول النظرية المستخدمة أو رفضها؛ بينما في البحث النوعي يبدأ الباحث من البيانات، ويستخدم النظرية الموجودة كمادة تفسيرية، وينتهي بـ "نظرية".

تتمثل تقنية جمع البيانات المستخدمة في هذه الدراسة في التكيف مع أهداف البحث، وهي الدراسة المكتبية (الدراسة الأدبية) من خلال تحليل الوثائق والملاحظات والمقالات من بعض الكتب. ووفقًا لبوجدان وتايلور، يُستخدم المنهج النوعي كإجراء بحثي ينتج بيانات وصفية تتكون من كلمات مكتوبة أو شفهية من الأشخاص والسلوكيات التي يمكن ملاحظتها. ويهدف البحث النوعي إلى الحصول على صورة شاملة حول شيء ما من وجهة نظر الأشخاص المدروسين. ويرتبط البحث بالأفكار، والتصورات، والآراء، والمعتقدات التي يحملها الأشخاص الذين يُدرسون، وكل ذلك لا يمكن قياسه بالأرقام (Moleong, 2008).

البحث

أ. تعريف التقييم وأنواعه

التعلم والتقييم وحدة واحدة لا يمكن فصلها، حيث يهدف كلاهما إلى مساعدة الطلاب على النجاح داخل الفصل الدراسي. (Waryamah, 2024) ومن المهم أن يَعِي المعلمون مفهوم التقييم جيدا لتجنب سوء الفهم. فهو يُعَدّ شكلًا من أشكال الجهد الذي يبذله المعلم لتقييم تطور الطلاب ونجاحهم في التعلم الذي يمكن تحقيقه (Sujiatmoko, 2023).

وفقًا لريتشارد آي أريندس (٢٠٠٨)، يُعرف التقييم كعملية جمع المعلومات عن الطلاب والفصل الدراسي بهدف اتخاذ قرارات تعليمية.

أما وفقًا لتيري أوفرتون (٢٠٠٨)، فإن التقييم هو عملية جمع المعلومات لمتابعة تقدم الطلاب، وعندما يُذكر في تعريفه عن الاختبارات، يمكن أن يتضمن هذا التقييم اختبارات، أو يتكون من مجموعة من الأساليب مثل الملاحظة، والمقابلات، ومراقبة السلوك، وما إلى ذلك.

وفقًا لبوب كيليك (٢٠٠٩)، يُعرف التقييم كعملية يتم من خلالها جمع معلومات تتعلق بأهداف التعلم. أما الاختبار فهو شكل خاص من التقييم. بمعنى آخر، جميع الاختبارات هي تقييمات، ولكن ليس كل التقييمات اختبارات.

يعتقد باحثون آخرون أن التقييم عنصر أساسي في نظام التعليم الحديث. فالتقييم ليس مجرد قياس، بل هو عملية منهجية تهدف إلى جمع معلومات ذات معنى حول تطور الطلاب وإنجازاتهم، وكذلك فعالية البرامج والسياسات التعليمية. ويمكن تعريف التقييم عمومًا على أنه عملية يتم اتباعها للحصول على معلومات تُستخدم لاتخاذ قرارات تتعلق بالطلاب، والمناهج الدراسية، والبرامج، والسياسات التعليمية، والأساليب أو الأدوات التعليمية الأخرى التي تديرها جهة أو مؤسسة أو منظمة رسمية تنفذ نشاطًا معينًا (Munaroh, 2024).

التقييم جزء لا يتجزأ من التعلم. وكل هذه الأنشطة هي وحدة ستحدد نجاح الدرس. و في مجال التعليم، هناك أشياء كثيرة صعبة أو لا يمكن القيام بها بشكل جيد بدون تقييم. **فبدون التقييم سيكون من الصعب اتخاذ قرار بشأن:**

أ. كيفية تجميع الطلاب بحيث يتم التعلم بشكل فعال.

ب. مدى توافق خطة التعلم مع الطلاب الذين سيتعلمون.

ج. مدى استعداد الطلاب للمشاركة في الدروس الجديدة.

د. مدى اكتساب الطلاب الأساس

هـ. الصعوبات التي يواجهها الطلاب، والتوجيه أو المساعدة التي يحتاجون إليها.

و. مدى تحقق فعالية التعلم الذي تم تنفيذه.

ز. مواضع الاحتياج إلى تكرار مادة الدرس أو تعزيزها.

يمكن استنتاج أن التقييم أو ما يُسمى أيضًا بالقياس هو عملية تطبيق أدوات وأساليب متنوعة أو استخدامها للحصول على مجموعة من المعلومات حول نتائج التعلم وتحقيق كفاءات الطلاب. ويرتبط مصطلح التقييم ارتباطًا وثيقًا بمصطلح التقييم الشامل (التقويم)، الذي يُعد وسيلة للحصول على نتائج تعلم الطلاب. وبالتالي، يتم تنفيذ هذه العملية بهدف معرفة مدى تقدم أداء الطلاب في التعلم.

القياس والتقييم والتقويم هي ثلاثة مفاهيم مترابطة ولكنها تختلف جوهريًا في مجال التعليم. لا يمكن مساواة مصطلح القياس في المجال التعليمي بالقياس في المجالات الأخرى. ففي التعليم، يشير مصطلح القياس إلى نشاط يقوم به المعلم لوضع علامة أو تصنيف في شكل وحدات رقمية. يُمنح هذا التصنيف لكائن معين أو لصفة فردية وفقًا لصيغة محددة مسبقًا (Nur Budiono & Hatip, 2023).

يوضح نيتكو وبروكهارت (٢٠٢١) أن القياس يوفر بيانات موضوعية يمكن تحليلها بشكل أعمق. وهو عملية كَمِّية تنتج أرقامًا أو بيانات إحصائية تعكس أداء الطلاب أو إنجازاتهم. كما يُستخدم القياس لتوفير بيانات موضوعية قابلة للتحليل لاستخدامها في عمليات التقييم، والتي تكون في شكل أرقام أو درجات (Arta, 2024).

التقييم، وهو أوسع من القياس، يشمل مجموعة متنوعة من الأساليب والأدوات لجمع المعلومات حول تعلم الطلاب. أما التقويم فهو عملية اتخاذ القرارات بناءً على نتائج القياس، والتقييم لتحديد فعالية التعلم واتخاذ خطوات للتحسين (Arta, 2024).

وفقًا لأرييس، وبناءً على أهدافه، **هناك خمسة أنواع من التقييمات كما يلي:** (Munaroh, 2024)

١. التقييم التشخيصي: يتم تنفيذ التقييم التشخيصي باستخدام الاختبارات التحريرية، التي تُعرف غالبًا بالاختبارات التمهيدية (Pre-test). كما يمكن إجراؤه شفويًا، ويعتمد اختيار الطريقة على طبيعة الأسئلة التي يصوغها المعلم لضمان تقييم فعال.

٢. التقييم التكويني: يُنفذ عندما يفقد الطالب الاتجاه أثناء أداء المهمة. ويركز التقييم التكويني على عملية التعلم والتعليم، ويعد أداة مخططة تُستخدم كدليل على

حالة تعلم الطلاب. كما يساعد المعلمين على تعديل التدريس الجاري، أو يُستخدم من قبل الطلاب لتكييف إستراتيجيات تعلمهم.

٣. التقييم الختامي: يُستخدم هذا التقييم لتحديد الدرجة النهائية للطالب، وقياس مدى استيعابه للمواد الدراسية قبل الانتقال إلى الموضوع التالي.

٤. التقييم الانتقائي: هو تقييم يُجرى لاختيار الطلاب الذين سيمثلون المدرسة في مسابقات معينة. كما يُستخدم على نطاق أوسع في عمليات القبول المدرسي أو توظيف القوى العاملة.

٥. تقييم التوزيع: يُجرى هذا التقييم لتحديد المهارات الأساسية المطلوبة لبرنامج تعليمي معين، ومدى إتقان الطلاب للمواد الدراسية المحددة قبل بدء عملية التعلم (Munaroh, 2024).

أنواع التقييمات شائعة الاستخدام تتضمن الاختبارات الكتابية التي تُعرض على الطلاب للإجابة عنها، **ومنها:**

١. تقييم الأداء

هو نوع من التقييم يُطلب فيه من الطلاب تقديم عرض عملي يدمجون فيه المعرفة التي اكتسبوها في مختلف الحالات المعروفة.

٢. تقييم المحفظة (البورتفوليو) وتقييم المشاريع

يُعد المشروع مهمة تحقق من خلال التحقيق الذي يبدأ بجمع البيانات، يليه تنظيمها وتقييمها حتى تقديم البيانات في نهاية المطاف.

٣. تقييم المنتج والتقييم الذاتي

يعد تقييم المنتج عملية لتقييم المهارات خلال إنشاء منتج معين. أما التقييم الذاتي فينفذه الطلاب أو المعلمون المعنيون بهدف إدارة الأنشطة التعليمية في الصف. ويمكن أن يتخذ هذا النوع من التقييم أيضًا شكل تقييمات تتعلق بالاتجاهات والسلوكيات، بالإضافة إلى التقييم القائم على الصف الدراسي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ب. أهداف ووظائف التقييم في التعليم

فيما يلي بعض أهداف تقييم التعلم ووظائفه:

١. *Selection* (الاختيار)، أي الحصول على معايير معينة من الطلاب المحتملين، ومن ثم يمكن استخدام النتائج كمقياس (أساس للتدريب).

٢. *Aptitude* (قياس الموهبة اللغوية)، وتستخدم لتوضيح مدى الموهبة اللغوية لكل طالب على حدة في تعلم اللغات الأجنبية، بما فيها اللغة العربية.

٣. *Proficiency* (قياس القدرة العامة)، ويستخدم لتحديد مدى القدرات اللغوية للطلاب بشكل عام أو تقسيم قدراتهم اللغوية.

٤. *Diagnostic* (معرفة نقاط الضعف والقصور في عملية التعلم) ويعني مدى معاناة الطالب من نقاط الضعف والمعوقات – الصعبة أو السهلة – في تعلم اللغة التي تم تدريسها.

٥. *Achievement* (قياس القدرة على التعلم) ويستخدمه غالبية أعضاء هيئة التدريس لمعرفة مدى قدرات الطلاب بشكل عام في المواد التي تم تقديمها في منتصف العام الدراسي ونهايته أو بينهما.

ج. أهداف التقييم في المنهج المُتحرِّر ووظائفه

يهدف التقييم إلى فهم حالة الطالب في لحظة معينة، بهدف إعداد برنامج تعلم مناسب. لتكون خدمات التعلم المقدمة أكثر توافقًا مع احتياجات الطلاب. ويعد التقييم في عملية التعلم أمرًا مهمًا لتقييم فعالية البرنامج الذي نفذه المعلم (Baruta, n.d.). وفقًا لرأي تشيتندن (١٩٩٤)، فإن هدف التقييم هو التحقق، والاكتشاف، والتلخيص.

١. متابعة التقدم

يُعد التقييم مفيدًا في تتبع عملية تعلم الطلاب وفقًا لخطة تنفيذ الدروس التي تم تطبيقها. وفي هذه الحالة، يجب على المعلم جمع البيانات والمعلومات خلال فترة زمنية معينة باستخدام أنواع وتقنيات مختلفة من التقييمات للحصول على صورة شاملة عما حققه الطلاب من تقدم في التعلم.

٢. التحقق (Checking Up)

يُستخدم للتحقق مما حققه الطلاب من تقدم، ومن قدراتهم في عملية التعلم، ولمعرفة أوجه القصور لديهم أثناء متابعة العملية التعليمية. بمعنى آخر، في هذه الحالة، يكون دور المعلم مهمًّا جدًا في إجراء التقييمات، حيث يساعده ذلك في تحديد الأجزاء التي أجادها الطلاب من المادة الدراسية والأجزاء التي لم يتمكنوا من إتقانها بعد.

٣. الاكتشاف (Finding Out)

هو عملية البحث، والاكتشاف، والكشف عن النقائص أو الأخطاء أو الضعف لدى الطلاب في عملية التعلم. وبهذا الشكل، يستطيع المعلم التفاعل بسرعة والبحث عن بدائل لحل هذه المشكلات.

٤. التلخيص (Summing Up)

هو طريقة لتلخيص مستوى إتقان الطلاب للمهارات والكفاءات التي تم تدريسها. وتُستخدم نتائج هذا التلخيص من قبل المعلم لإعداد تقارير عن تقدم الطلاب في التعلم لتقديمها إلى الأطراف المعنية التي تحتاج إلى هذه المعلومات (Baruta, n.d.).

وفقًا لهارسياتي، فإن وظائف التقييم بالنسبة للمعلم هي كما يلي:

١. يوفر أساسًا لتقييم نتائج الجهود التي يبذلها الطلاب.
٢. يقدم معلومات مفيدة جدًا لفهم قدرات كل طالب في العمل الجماعي.
٣. يوفر بيانات يمكن استخدامها كمعيار في تحديد نجاح الطالب في اجتياز الدراسة.
٤. يوجه المعلمين لتقديم حلول للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم.
٥. يقدم إرشادات حول تحقيق أهداف التعلم. بالإضافة إلى ذلك، فإن للتقييم فوائد أخرى للمدرسة، مثل: قياس جودة نتائج التعليم والتعلم، ومعرفة مدى تقدم المدرسة أو تراجعها، واتخاذ قرارات تتعلق بالطلاب، وتحسين المناهج الدراسية (Munaroh, 2024).

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

بالتالي، يمكن استنتاج أن أهداف إجراء التقييم، والقياس، **والتقييم الشامل للعملية التعليمية هي:**

١. مراقبة تطور عملية تعلم الطلاب.

٢. التحقق من تحقيق أهداف التعلم ومنح الدرجات بناءً على العملية ونتائج تعلم الطلاب.

٣. الحصول على تعليقات كجزء من دورة التحسين المستمر للطلاب، والمعلمين، والبرامج الدراسية، والمدارس.

٤. وسيلة للرقابة على جودة الخريجين، بمعنى أنه من خلال التقييم يمكن التأكد من أن جميع خريجي البرنامج الدراسي قد استوفوا الحد الأدنى من المعايير المحددة.

٥. دعم المساءلة المؤسسية، أي توفير مصادر المعلومات المتعلقة بالعملية ونتائج التعلم للأطراف المعنية ذات الصلة.

يعد التقييم أو القياس أمرًا ذا أهمية كبيرة في عملية التعلم والتعليم للطلاب. حيث إن للتقييم وظيفتين أساسيتين، وهما الوظيفة التكوينية (الفورماتيف) والوظيفة الختامية (السماتيف)، **كما هو موضح فيما يلي:**

١. الوظيفة التكوينية (Formative Function)

تُعَد الوظيفة التكوينية هي التقييم الذي يُستخدم لتقديم تعليقات أو ملاحظات (فيدباك) للمعلمين، والتي تُستخدم كأساس لتحسين العملية التعليمية وتصحيحها، بالإضافة إلى تنظيم دروس علاجية (إعادة تعلم) للطلاب.

٢. الوظيفة الختامية (Summative Function)

يُعد التقييم الوظيفة الختامية التي تُستخدم لتحديد درجات تعلم الطلاب في مادة معينة، ومن ثم يمكن استخدام نتائجه لإعداد التقارير، وتحديد ما إذا كان الطلاب قد ترقوا إلى المستوى التالي أو تم قبولهم أو رسوبهم في المادة الدراسية.

د. مبادئ تقييم اللغة

هناك عدة مبادئ يجب مراعاتها والاسترشاد بها عند إجراء التقييمات، **ومن هذه المبادئ ما يلي:**

أ. الاستمرار

وهذا يعني أنه يجب على المعلمين التخطيط ثم إجراء التقييمات بشكل منتظم ومستمر في نهاية كل عرض تقديمي للمناقشة، أو في نهاية كل وحدة مناقشة، أو في نهاية وحدة الدرس حتى الاختبار في كل فصل دراسي بغرض إكمال تقرير تقدم تعلم الطالب.

ويُعَدّ هذا التقييم المستمر مهمًّا من عدة جوانب، وهي:

أ. من منظور اهتمامات المعلم، فمن خلال التقييم المستمر يستطيع المعلم تقييم اتجاهات الطلاب واهتمامهم بالموضوع، وكذلك معرفة مقدار تقدم الطلاب في التعلم من وقت لآخر.

ب. من منظور اهتمامات الطلاب، يعد هذا التقييم المستمر بمثابة تشجيع للطلاب على الاهتمام المستمر بالدروس والمشاركة بنشاط في عملية التدريس والتعلم.

ت. انطلاقا من أهمية تعلم اللغة، فإن التقييم المستمر مهم جدا لأن اللغة هي في الأساس عادة، ويمكن خلق هذه العادة من خلال التكرار المستمر للممارسة والاهتمام المستمر.

ب. الشمول

وهذا يعني أن التقييم يجب أن يغطي جميع مكونات اللغة (نظام الصوت، نظام الكتابة، بنية الجملة، بنية الكلمات والمفردات) ويغطي جميع جوانب إتقان اللغة وهي: أن يتقن الاستماع (مهارة الاستماع) ويتقن التحدث (مهارة الكلام) ويتقن القراءة (مهارة القراءة) ويتقن الكتابة (مهارة الكتابة). وبصرف النظر عن ذلك، فمن الضروري أيضًا الاهتمام بالمجالات المختلفة لأهداف التدريس، وهي المعرفة والمهارات والمواقف.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

ج. التقدير

ويعـني أن تنفيـذ التقييمـات أو إجـراء الاختبـارات مـن قبـل المعلمـين يجـب أن يعتمـد علـى صـدق قلـب المعلـم، بوضعـه مصالـح الطـلاب كأسـاس. **وينعكـس هـذا الإخـلاص في مواقـف المعلـم وتصرفاتـه علـى النحـو التـالي:**

١. الاهتمـام بحالـة الطـلاب الفرديـة، فمـن أجـل تحقيـق أهـداف المنهـج يجـب أن تؤخـذ في الاعتبـار حالـة كل طالـب وظروفـه.

٢. الرغبـة في اسـتخدام نتـائج الاختبـارات كتغذيـة راجعـة لتحسـين عمليـة التعليـم والتعلـم، بمعـنى تحسـين أوجـه القصـور والضعـف لـدى المعلـم بالإضافـة إلى تصحيـح أوجـه القصـور والضعـف لـدى الطـلاب في عمليـة التعليـم والتعلـم.

٣. الموضوعية

وبصـرف النظـر عـن ذلـك، هنـاك العديـد مـن المبـادئ الـتي يجـب مراعاتهـا والاسترشـاد بهـا عنـد إجـراء تقييمـات تعلـم اللغـة. **ومـن هـذه المبـادئ:**

١. وفـق المقاصـد (الإتسـاق مـع المقاصـد) أي أنـه يجـب أن يكـون هنـاك توافـق بـين المبـادئ والأهـداف، حـتى لا يكـون هنـاك تداخـل.

٢. (الشـمول) أي أن التقييـم يجـب أن يغطـي جميـع مكونـات اللغـة (نظـام الصـوت، نظـام الكتابـة، تركيـب الجملـة، الكلمـات والمفـردات)، كمـا يشـمل جميـع جوانـب المهـارات اللغويـة (الاسـتماع، التحـدث والقـراءة والكتابـة)، بالإضافـة إلى ضـرورة الانتبـاه أيضًـا إلى المجـالات المختلفـة لأهـداف التعلـم وهـي الجوانـب المعرفيـة (المعرفـة)، والجوانـب النفسـية الحركيـة (المهـارات)، والجوانـب العاطفيـة (الاتجاهـات).

٣. (التكامل) أي لا يمكن فصله عنه الموضوع.

٤. علـمي، (أن يبـنى علـى أسـاس علـمي) أي لا يصنـع فقـط، وهـذا يعـني أنـه يجـب أن يمتثـل لإجـراءات طـرح الأسـئلة.

٥. التعـاون، أي بـين صانعـي الاختبـار (السـؤال). أي أعضـاء هيئـة التدريـس، الذيـن يجـب عليهـم العمـل والتعـاون فيمـا بينهـم.

٦. (الاقتصادية) بمعنى حسن إدارة الوقت والأموال وترشيد استخدام الطاقة في صنع الاختبار والاستعداد له.

٧. (الاستمرار) أي أنه يجب على أعضاء هيئة التدريس وضع خطة ثم تنفيذها وتقييمها بانتظام في نهاية كل عرض تقديمي. يعني في نهاية الموضوع، أو في نهاية وحدة الدرس، حتى الاختبار الفصلي لتعبئة تقرير تقدم تعلم الطالب.

من النقاط السبع لمبادئ تقييم اللغة المذكورة أعلاه، يجب الموازنة بين المعايير وأنواع الاختبارات المختلفة، لأن هذا الجانب هو جزء من التقييم المعني.

هـ. خصائص المنهج المُتحرِّر

منهاج التعلم الحر هو إحدى الخطوات التي اختارتها الحكومة كإجراء لاستعادة التعليم في إندونيسيا بعد أزمة كوفيد-١٩ قبل عدة سنوات. باعتباره تطويرًا وابتكارًا تعليميًّا، ويقدم منهاج التعلم الحر مفهومًا للتعلم يشمل حرية التفكير، وحرية الابتكار، وحرية التعلم الذاتي والإبداعي. وهناك ثلاثة عناصر رئيسة تميز هذا المنهاج، وهي: المبادء الخمسة (Pancasila) : التي يتم تطبيقها من خلال التعلم القائم على المشاريع بهدف تطوير المهارات الشخصية (Soft Skills) وتعزيز القيم والخصائص وفقًا لنموذج الطالب البانسِلي. التركيز على الكفاءة: يتم التركيز على المواد الأساسية، مما يتيح وقتًا كافيًا لتحقيق تعلم عميق في المهارات الأساسية، مثل القرائية والعددية. التعلم المرن : يتم منح المعلم حرية في تقديم تعليم متمايز يتناسب مع قدرات الطلاب، مع إمكانية التكيف مع السياق المحلي والمحتوى التعليمي (Wicaksana & Rachman, 2018).

تتمثل الخصائص الرئيسة لهذا المنهج في دعمه لتطوير الشخصية ومهاراتها بما يتوافق مع ملف المتعلم في "بانشاسيلا"، مع التركيز على المواد الأساسية بحيث يتم توفير وقت كافٍ للتعلم العميق من أجل تحقيق الكفاءات الأساسية مثل مهارات القراءة والكتابة والحساب (Q. Aini & Kusferiyanto, 2024). في المنهج المُتحرِّر، سيسهم التعلم في خلق بيئة

تعلم نشطة. ولا يُعد هذا البرنامج بديلاً عن البرامج التعليمية السابقة، بل هو لتحسين النظام القائم بالفعل. "الحرية في التعلم" التي تقدمها وزارة التربية والتعليم وهي عملية تعليمية أبسط تشمل: (Bahasa et al., 2024)

١. خطة تنفيذ التعلم البسيطة التي يتم إعدادها بشكل بسيط وغير معقد كما كان الحال في السابق.
٢. نظام الزون في قبول الطلاب الجدد: يكون مرنًا في تنفيذها.
٣. استبدال الامتحانات الوطنية: حيث يتم استبدالها بتقييم الكفاءات الدنيا واستطلاع الشخصية.
٤. تحويل الامتحانات المدرسية الوطنية المعيارية إلى تقييم مستمر مثل المحفظة (البورتفوليو).

يبدو أن منهاج التعلم الحر، الذي أعلنه رسميًّا وزير التعليم والثقافة والبحث والتكنولوجيا عبر قناة يوتوب وزارة التعليم الإندونيسية في ١١ فبراير ٢٠٢١، يتميز بطابع نظرية التعلم البنائية (Constructivism). والبنائية هي أحد التيارات المنبثقة من نظرية التعلم المعرفي (Cognitive Learning Theory)، وهدف استخدامها في عملية التعلم هو تعزيز فهم الطلاب. وترتبط هذه النظرية ارتباطًا وثيقًا بأسلوبي التعلم بالاكتشاف (Discovery Learning) والتعلم ذو المعنى (Meaningful Learning)، وكلاهما يندرج ضمن نظرية التعلم المعرفي. فالبنائية هي أسلوب تعلم يمنح الطلاب حرية بناء معرفتهم الخاصة، وذلك استنادًا إلى تصميم نموذج تعليمي تم إعداده من قبل المعلم (Wicaksana & Rachman, 2018).

أما بالنسبة للمبادئ التعليمية في منهج المُتحرِّر، فهي تتضمن عدة مبادئ مثل: الاهتمام بالطلاب، وتطوير الاستقلالية في التعلم، والتركيز على الكفاءات، وأن تكون ذات صلة وسياقية، ومتعددة التخصصات، وتعاونية ومشاركة، وموجهة نحو المستقبل. ففي منهج اللغة العربية، يجب دمج هذه المبادئ في عملية التعلم لزيادة الفعالية والكفاءة. (Wulandari, 2024)

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

و. أمثلة على التقييم الأولي والختامي في تعليم اللغة العربية

التقييم الأولي (التشخيصي): يُجرى هذا التقييم قبل بدء عملية التعلم بهدف معرفة مستوى المهارات الأولية لدى الطلاب في اللغة العربية. ويهدف إلى تكييف طرق التدريس ومواد التعلم بما يتناسب مع مستوى الطلاب. ويُعد التخطيط للتقييم الأولي للتعلم أمرًا ضروريًّا لتحديد احتياجات التعلم للمتعلمين، ويتم استخدام نتائجه لتصميم تعليم يتوافق مع مراحل إنجاز المتعلمين (Waryamah, 2024). **ومن أمثلته:**

١. اختبار مهارة قراءة النصوص العربية:

يُطلب من الطلاب قراءة نص بسيط باللغة العربية لتقييم قدرتهم على القراءة والتعرف على الحروف.

٢. استبيان حول تجربة تعلم اللغة العربية:

يقوم الطلاب بملء استبيان حول تجاربهم السابقة في تعلم اللغة العربية، مثل تجاربهم السابقة في تعلم اللغة العربية، والصعوبات التي واجهوها، وتوقعاتهم من عملية التعلم (N. Aini & Alwi, 2023).

التقييم الختامي يُجرى التقييم الختامي في نهاية فترة التعلم لتقييم مدى تحقيق الطلاب للأهداف التعليمية المحددة. وتُستخدم نتائجه غالبًا كأساس لتحديد الدرجة النهائية أو النجاح. **أمثلة:**

١. الاختبار الكتابي النهائي للفصل الدراسي:

يقوم الطلاب بحل أسئلة تشمل جوانب مختلفة من اللغة العربية، مثل فهم النصوص، والقواعد النحوية، ومهارات الكتابة.

٢. المشروع النهائي:

يُطلب من الطلاب إعداد مشروع، مثل كتابة مقال أو قصة قصيرة باللغة العربية، يُظهر قدرتهم على تطبيق المواد التي تم تعلموها (Darwin et al., 2023).

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

ز. العلاقة بين التقييم الأولي والتقييم الختامي

من الناحية الاشتقاقية، يمكن تعريف التقييم الختامي بأنه عملية تهدف إلى معرفة مدى تحقق أهداف التعلم بشكل كامل. في إطار المنهج المُتحرِّر، يُنفذ التقييم الختامي كأساس لضمان تحقيق الأهداف في عملية التعلم بأكملها. بالإضافة إلى ذلك، يؤدي التقييم الختامي في المنهج المُتحرِّر دورًا مهمًّا، حيث يُستخدم كأداة لقياس مستوى التطور والتقدم الذي حققه الطلاب خلال فترة زمنية معينة. كمقياس لمدى كفاءة البرامج التعليمية، الذي يحدد مدى تطبيق المنهج التعليمي وتنفيذه خلال فترة زمنية محددة (Maisyaroh et al., 2023).

التقييم الختامي هو عملية تقييم تهدف إلى ضمان تحقيق الأهداف التعليمية بشكل شامل. ويمكن إجراء هذا التقييم بشكل متزامن لتحقيق هدفين تعليميين أو أكثر، أو في نهاية كل مرحلة تعليمية لتحقيق هدف تعليمي واحد. وتُستخدم نتائج التقييم الختامي في عملية التقييم الشامل التي تُنفذ في نهاية فترة معينة، مثل نهاية المستوى الدراسي، أو العام الدراسي، أو الفصل الدراسي (Q. Aini & Kusferiyanto, 2024).

الخاتمة

إن تطبيق التقييم الأولي والختامي في مادة اللغة العربية ضمن إطار المنهج المُتحرِّر يلعب دورًا مهمًّا في تحسين جودة العملية التعليمية. حيث يُستخدم التقييم الأولي لتحديد احتياجات الطلاب، ومدى جاهزيتهم، ومستوى قدراتهم الأولية، مما يتيح تصميم عملية تعليمية تتماشى مع ملف تعريف المتعلمين. أما التقييم الختامي، فيهدف إلى تقييم تحقيق الكفاءات لدى الطلاب بعد انتهاء عملية التعلم، بما في ذلك قدرتهم على فهم اللغة العربية واستخدامها بشكل تواصلي.

تواجه عملية تنفيذ هذه التقييمات عدة تحديات، مثل محدودية الوقت، وشح الموارد، وقدرة المعلمين على إعداد أدوات تقييم تتماشى مع مبادئ المنهج المُتحرِّر، بما يشمل التمايز والتعلم القائم على المشاريع. ومع ذلك، يظل التقييم الأولي والختامي عنصرين أساسيين يكمل كل منهما الآخر لضمان تحقيق أهداف التعلم. وتخلص هذه الدراسة إلى أن التقييم المصمم بفعالية يمكن أن يدعم عملية تعلم اللغة العربية بشكل أكثر صلة وفعالية، ويركز على تعزيز كفاءات الطلاب بما يتوافق مع مبادئ المنهج المُتحرِّر.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

Aini, N., & Alwi, I. M. (2023). Implementasi Asesmen Diagnostik Mata Pelajaran Bahasa Arab Kelas X MAN 1 Cilacap Tahun Pelajaran 2023/2024. *Shibghoh: Prosiding Ilmu Kependidikan UNIDA Gontor, 2*(2), 199–211.

Aini, Q., & Kusferiyanto, B. (2024). Evaluasi Kurikulum Merdeka Dalam Pembelajaran Bahasa Arab. Bara Aji: *Jurnal Keilmuan Bahasa Arab Dan Pengajarannya, 01*(02), 28–40. https://ejournal.unib.ac.id/semiba/article/view/13357/6512.

Arta, G. Y. (2024). Asesmen dalam Pendidikan: Konsep, Pendekatan, Prinsip, Jenis, dan Fungsi. *Jurnal Pendidikan, Bahasa Dan Budaya, 3*(3), 170–190.

Bahasa, J., Muthmainnah, W., Nasar, F., Madi, B., & Rosid, A. (2024). *Telaah Kurikulum pada pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah Aliyah Al-Qodiri Jember, 21(1), 75–90.*.

Baruta, Y. (n.d.). *Asesmen pembelajaran pada kurikulum merdeka*. pusat pengembangan Pendidikan dan penelitian Indonesia.

Darwin, D., Boeriswati, E., & Murtadho, F. (2023). Asesmen Pembelajaran Bahasa Dalam Kurikulum Merdeka Belajar Pada Siswa Sma. *Lingua Rima: Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Indonesia, 12*(2), 25. https://doi.org/10.31000/lgrm.v12i2.8639

Dll, A. C. K. ayu. (n.d.). *Metode Penelitian Kualitatif*. PT Sonpedia Publishing Indonesia.

Handriawan Dony, & Nurman, M. (2023). Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab Dalam Kurikulum Merdeka. *In UIN Mataram Press*.

Maisyaroh, I., Abdullah, M., & Hadi, M. N. (2023). Model Asesmen Sumatif dengan Menggunakan Metode Library Research untuk Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam (PAI) pada Kurikulum Merdeka. *Asatiza: Jurnal Pendidikan, 4*(3), 274–287. https://doi.org/10.46963/asatiza.v4i3.1063

Moleong, L. J. (2008). *Metode Penelitian Kuantitatif*. PT Remaja Rosdakarya.

Munaroh, L. N. (2024). Asesmen dalam Pendidikan : Memahami Konsep,Fungsi dan Penerapannya. *Jurnal Pendidikan Sosial Humaniora, 3*(3), 281–297.

Nur Budiono, A., & Hatip, M. (2023). Asesmen Pembelajaran Pada Kurikulum Merdeka. Jurnal Axioma : *Jurnal Matematika Dan Pembelajaran, 8*(1), 109–123. https://doi.org/10.56013/axi.v8i1.2044

Nursinta, W. T., Ayubi, A. Al, & Khairunnisa, N. (2024). IJM : Indonesian Journal of Multidisciplinary Strategi Evaluasi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam di SMA Batik 1 Surakarta. *Indonesian Journal of Multidisiciplinary, 2*(1), 289–298. https://journal.csspublishing.com/index.php/ijm/article/view/561/375

Sujiatmoko, A. heki. (2023). *Ragam asesmen dalam pembelajaran* Bahasa. jejak pustaka.

Waryamah, C. (2024). *Pengelolaan Pembelajaran KIK (Kreatif Inovatif dan berkarakter)*. Pusat pengembangan Pendidikan dan penelitian Indonesia.

Wicaksana, A., & Rachman, T. (2018). Karakteristik Pembelajaran Pada Kurikulum Merdeka Belajar Di MI. *Angewandte Chemie International Edition, 6*(11), 951–952., 3(1), 10–27. https://medium.com/@arifwicaksanaa/pengertian-use-case-a7e576e1b6bf

Wulandari, D. A. (2024). *Pembelajaran Bahasa Arab untuk Kurikulum Merdeka*. 66–73.

Yunita, Syarah, Dian masrura, septika bayzura, S. (2024). *Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Kurikulu Merdeka di Madrasah Aliyah Negeri Sorong: Implementasi dan Problematikanya. 21*(3), 1–13.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة اختبارات اللغة، م ٢، ع ٤: ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٥٠٥ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٤٩١

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 2, No. 4; 2025
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
jlt@ksaa.gov.sa

استعراض كتاب "أساسيات التقييم في التعليم اللغوي"

Book Review: Fundamentals of Language Assessment

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-002-004-005

د. ناصر عبد الله الهويريني
باحث في اللغويات التطبيقية العربية

Dr. Nasser Abdullah Alhwiriny
Researcher in Arabic Applied Linguistics

تاريخ الإرسال: ٢٠/ ٠٣/ ٢٠٢٥	Submission Date: 20/03 /2025
تاريخ القبول: ٢٧/ ٠٣/ ٢٠٢٥	Acceptance Date: 27/03/2025

الكلمات المفتاحية / Keywords:

اختبارات اللغة، أساسيات التقييم، التقويم اللغوي البديل، القياس اللغوي.

Language Testing, Assessment Basics, Alternative Language Assessment, Language Measurement.

عنوان الكتاب: أساسيات التقييم في التعليم اللغوي (٢٠١٤)، ترجمة الأستاذ الدكتور: خالد بن عبد العزيز الدامغ، أستاذ الاختبارات في جامعة الملك سعود. وهو ترجمة لكتاب (Fundamentals of Language Assessment)، الصادر سنة ٢٠٠٥م. تحرير: دوايت إلّويد (Dwight Lloyd)، وبيتر ديفيدسون (Peter Davidson)، وكرستين كومب (Christine Coombe).

وقد جاء الكتاب في خمسة أبواب، وستة عشر فصلًا، مسبوقة بكلمة للمترجم، وأخرى للمحررين، ومختومة بثبتٍ للمصطلحات، وقائمة بالمراجع. وبمجرّد استعراض عناوين أبواب الكتاب وفصوله يظهر للقارئ أمران: الشمول؛ حيث عالج الكتاب التقييم اللغوي من جوانب مختلفة، وغطّى معظم متطلبات الاختبارات، ومقوّماتها، وتضمّن معظم أنماطها وصيغها. والأمر الثاني: الترابط المنطقي بين عناوين الكتاب؛ فالباب الأول -وهو أربعة فصول- يعالج المعايير والخصائص وأحجار الزوايا في اختبارات اللغة، وتطوير

مواصفات الاختبارات، والاستعداد للاختبارات، وأثر الاختبار في التعليم والتعلّم. والباب الثاني والثالث، كلٌ منهما يتكوّن من ثلاثة فصول؛ وكلا البابين يعالج تقييم المهارات اللغوية؛ أولهما خاصٌ بالاستقبالية، والثاني بالإنتاجية. أما الباب الرابع، فموضوعه التقييم اللغوي -أيضاً- لكن من زاوية أخرى، ويحتوي على فصلين؛ أولهما ناقش تقييم الألفاظ / المفردات، والثاني تقييم التراكيب / القواعد اللغوية. وآخر أبواب الكتاب يحتوي على أربعة فصول، ويتحدث عن مستقبل الاختبارات، ويتضمّن ما يمكن أن نسميه (التقويم اللغوي البديل)، الذي يساوقُ الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بـ(التقويم التربوي البديل)؛ فيقترح بدائل يمكن استعمالها في التقييم اللغوي، ويوازن بين الاختبارات بمفهومها الأوليّ والاختبارات المحوسبة.

وقد أوضح المترجم في كلمته أنّ الباعث الأول على ترجمة هذا الكتاب افتقار المكتبة العربية لدراسات حديثة في مجال القياس والتقييم، فالمادة العلمية المتوفرة للقارئ العربي عن الاختبارات عبارة عن أُطر عامة مكرّرة؛ مما يجعل الحاجة أكثر إلحاحًا في سياق تعليم اللغة العربية لتجاوز التنظير نحو توجّهات عملية تطبيقية في صناعة الاختبارات؛ لذا جاء هذا الإصدار لسدّ تلك الثغرة في المكتبة العربية، وتقديم إضافة علمية عملية للمعنيين بالقياس والتقييم في مجال التعليم اللغوي. وذكر المترجم أنّ الكتاب في نسخته الأصلية هو نِتاج نُخبة من الخبراء الممارسين في مجال القياس والتقييم، انتقى محتواه وحرّره ثلاثة من المتخصّصين في التقويم اللغوي؛ وقد انعكس تلاقح تلك المجموعة من العقول على ثراء الكتاب وتنوّعه. ويقدّم المترجم هذا الكتاب بوصفه مرجعًا رئيسًا في مجال الاختبارات والتقييم اللغوي، للمؤسسات التعليمية، والمهتمين بالقياس والتقييم، ولمن هو بحاجة لتطوير معارفه وقدراته التطبيقية في إعداد الاختبارات اللغوية.

وفي كلمتهم أشار محرّرو الكتاب إلى المؤتمر السنوي للاتجاهات الحالية في اختبارات اللغة الإنجليزية، الذي يُقام تحت مظلّة المنظمة العربية لتدريس اللغة الإنجليزية بوصفها

لغـة ثانيـة، ويُعـدّ "أكـبر مؤتمـر اختبـارات حـول العالـم"، إذ يحضـره أكـثر مـن تسـعمائة متخصـصٍ مـن كافـة أنحـاء العالـم. وذكـر المحـررون أنّ هـذا النجـاح العلـمي للمؤتمـر يوازيـه نجاحٌ عمليّ لـدورات تطبيقيـة واكبَـتْ تلـك المؤتمـرات، كان غرضهـا تأهيـل المعلمـين في أساسـيات الاختبـارات اللغويـة بأسـلوب بسـيطٍ وفاعـل في التطبيـق، قامـت عليهـا مجموعـة متخصّصـة في الاختبـارات اللغويـة في المنظمـة العربيـة لتدريـس اللغـة الإنجليزيـة لغـة ثانيـة. وقـد نهضـت تلـك البرامـج التدريبيـة الموجّهـة لمعلـمي اللغـة على أسـاس أنّ كثيـرًا مـن المعلمـين لديهـم قصـورٌ في الأُطُـر النظريـة للاختبـارات، ونقـصٌ في المهـارات العمليـة الـتي يتطلبهـا التقييـم اللغـوي؛ لـذا كان غرضهـا النهـوض بمسـتوى المعلمـين في الجانبـين النظـري والتطبيقـي في مجـال الاختبـارات اللغويـة. وتشـكّل المـادة العلميـة للكتـاب الـذي بـين أيدينـا محتـوى تلـك الـدورات التدريبيـة، الـتي أثبتـت فاعليتهـا في تطويـر أداء المعلمـين الملتحقـين بهـا.

ومـمـا يُعـزّز أهميـة هـذا الكتـاب أنّ الاختبـارات -في كلّ مراحـل تعليـم اللغـة- تُعـدّ عمليـة معقـدة؛ تسـتدعي الجمـع بـين الأسـس النظريـة الفلسـفية والقـدرة التطبيقيـة؛ وهـذا بـدوره يجعـل انعـكاس تطـوّر أبحـاث حقـل الاختبـارات علـى الفصـول الدراسـية متواضـعٌ في كثـيرمـن الأحيـان. ومـمـا يُمثّـل قيمـة مضافـة لهـذا الكتـاب مـن زاويـة أخـرى انطلاقـه مـن واقـع التقييـم اللغـوي في سـياق الخليـج العـربي، فقـد كانـت وسـائل التقييـم وأشـكاله -حـتى وقـت قريـب- تتجسّـد في اختبـارات "المخاطـرة العاليـة" أو "الاختبـارات المصيريـة"، مـع فـرص محـدودة للمدرسـين في تحديـد مسـتوى الطالـب؛ لأنّ نظـام المـدارس في هـذه المنطقـة يشـجّع الطـلاب علـى التعلّـم عـن طريـق الحفـظ والاسـتظهار؛ لاجتيـاز اختبـارات نهايـة العـام الـدراسي، إذ يعتمـد مسـتقبل الطـلاب -غالبًـا- علـى درجـات تلـك الاختبـارات. بالإضافـة إلى ذلـك، عنـد انتسـاب الطـلاب للجامعـة فإنهـم يصطدمـون بطـرق تقييـم تختلـف عمّـا ألفـوه في التعليـم العـام. وفي السـنوات الأخـيرة بـدأت المؤسسـات التعليميـة الخليجيـة بإعـادة مراجعـة إجـراءات التقييـم لديهـا. وشـرعت -حاليًـا- بعـض تلـك المؤسسـات بتبـني برامـج تقييـم ذات مصـادر متعـدّدة، إضافـة إلى اعتمـاد خيـارات التقييـم البديـل، كلّ ذلـك ينضـوي تحـت جهـود التقليـل مـن الاعتمـاد

على اختبارات المخاطرة العالية. ومع ذلك، لايزال الوقت مبكرًا على القول بأنّ التقييم اللغوي بأدواته وأساليبه في منطقة الخليج العربي فاعل الأثر وذو دور في عملية التعليم اللغوي. إلا أنّ جهود المهتمين والمعنيّين؛ كالمؤتمرات، والدورات، وهذا الكتاب. تمثّل خطوات ضرورية للوصول إلى تلك الغاية.

وفيما يأتي معالجة تفصيلية لمضامين فصول المؤلَّف:

يمثّل الباب الأول من الكتاب مقدّمة تشتمل على قضايا ومفاهيم جوهرية لا غنى عنها في الاختبارات والتقييم اللغوي. ففي الفصل الأول: (أحجار زاوية في اختبارات اللغة)، قدّمت كرستين كومب ونانسى هبلي (Nancy Hubley) تعريفًا بالمصطلحات والمفاهيم التي يحتاج إليها معلمو اللغة، والتي تساعدهم في إعداد اختباراتهم وتطويرها على أسسٍ علمية؛ مما يُساهم في استثمار نتائج أبحاث الاختبارات ودراساتها على أرض الواقع في الفصول الدراسية.

ومن منطلق القناعة بأنَّ إدراك المبادئ الأساسية والأُطر النظرية الأوسع للاختبارات عامة أمر ضروري لمعلم اللغة، تناول هذا الفصل أسس إعداد الاختبار، ومعايير تصميم الاختبارات الجيدة، وإجرائها، وتحليل عناصرها؛ كالصدق، والثبات، وسهولة التطبيق، والتأثير الانعكاسي للاختبارات (washback)، والصلاحية، والسريّة، والموضوعية. كما استعرض أنواع الاختبارات من حيث طبيعتها، ومن حيث مرجعها. ومع أنّ بعض هذه المصطلحات تبدو معهودة في معظم أدبيات التقييم بوصفها الخصائص السيكومترية للاختبارات، إلا أنّ الكاتبتين عالجتا هذه المفاهيم الأساس بأسلوب حديث، من وجهة نظر معاصرة، تواكب ما طرأ من تطورات في مجال التقييم التربوي عمومًا والتقييم اللغوي خاصة. كما أنّ هذا الفصل في مقاربته انحاز نحو الجانب التطبيقي العملي للاختبارات الصفية أكثر من التنظير الفلسفي.

وقد زوّد -هذا الفصل- المعلمينَ ومعدّي الاختبارات بما يرفع مستوى معارفهم بمواصفات الاختبارات الحديثة، كما قدّم لهم آليات تطبيقها في إعداد اختبارات مدرسية

فعّالـة. وتضمّـن الفصـل توجيهـات عـن كيفيـة تنفيـذ الاختبـارات، واقتراحـات في اسـتعمال العمليـات الإحصائيـات الأساسـية لتقويـم الاختبـارات داخـل الفصـول الدراسـية.

وفي الفصـل الثـاني: (تطويـر خصائـص الاختبـارات)، سـعت كريسـتيين كـوم إلى تأصيـل مواصفـات الاختبـار، بوصفـه أحـد الوظائـف المهمـة لتطويـر الاختبـارات؛ فعـدّدت خصائـص الاختبـارات الجيـدة، وكيـف يمكـن ربطهـا بالمناهـج التعليميـة. وبيّنـت أنّ مواصفـات الاختبـارات الصفيـة الجيّـدة، سـواء كانـت علـى شـكل مخطـط عمليّ بسـيط أو تتّسـم بالرسـمية والتفصيـل، تتطلـب التفكيـر الواضـح، والشـفافية، كمـا ينبغـي أن يكـون الاختبـار محكومًـا بالمواصفـات؛ حيـث تعضـد مواصفـات الاختبـار اكتشـاف المسـتويات العليـا مـن المعرفـة.

وبعيـدًا عـن مضمـون الاختبـارات وأسـئلتها، تناولـت كريسـتين كـوم ومشـاعل الهاملـي في الفصـل الثالـث: (الاسـتعداد للاختبـار مسـؤولية مشـتركة بـين المعلـم والطالـب)، موضوعًـا ذا أهميـة خاصـة، وأثـر كبيـر ومباشـر علـى الاختبـارات ونتائجهـا، حيـث كان مـدار الفصـل هـو تهيئـة المتقدمـين للاختبـار لتحسـين أدائهـم في الاختبـارات، وتحديـد مهـام المعلـم والطـلاب ومسـؤولياتهم في هـذا الجانـب. وفكـرة هـذا الفصـل فكـرة قيّمـة لا سـيّما أنّ مـن المتوقـع أن تـؤدي الاختبـارات إلى درجـات عُليـا مـن التوتّـر والضغـط النفسـي. وأفضـل طريقـة لتقليـل مسـتوى التوتـر المصاحـب للاختبـارات - سـواء بالنسـبة للمدرسـين أو الطـلاب - هـي التعـاون المشـترك وتكامـل جهـود الطرفـين؛ للإلمـام بإسـتراتيجيات أداء الاختبـارات، ومـن ثـم أداء الاختبـار بصـورة أكـثر إتقانًـا.

وتتبـنّى المؤلفتـان تصنيـف الإسـتراتيجيات الـتي تسـاعد علـى التهيئـة والاسـتعداد للاختبـارات إلى ثلاثـة أنمـاط؛ الأول: معظـم الإسـتراتيجيات في هـذا المجـال تقـع ضمـن المجـال التعليـمي، ومسـؤوليته تقـع علـى عاتـق المدرسـين بالكامـل. والثـاني: ويتضمّـن عـددًا غـير قليـل مـن إسـتراتيجيات الاسـتعداد للاختبـار تقـع في نطـاق التعـاون المشـترك بـين كلّ مـن المعلمـين والطـلاب، لـذا فعلـى الطرفـين -الطـلاب والمعلمـين- أن يتعاونـوا مـع بعضهـم في هـذا الصنـف. الثالـث: المتبقـي مـن الإسـتراتيجيات ويقـع تحـت مسـؤولية الطـلاب. كمـا سـعى هـذا الفصـل إلى

تزويد التربويين بخصائص أساليب إعداد الاختبارات، وإستراتيجيات الاستعداد له؛ بحيث يرشد المعلمون الطلاب إلى توظيف تلك الإستراتيجيات الخاصة قبل الاختبار، وفي بدايته، وأثناء إجرائه، وبعد الانتهاء منه.

ومما تناوله هذا الفصل من الإستراتيجيات التي تقع ضمن مهام المعلمين لتهيئة الدارسين وإعدادهم للاختبار؛ أهمّ واجبات المعلمين وهي معرفة كيفية عمل نظام التقييم في مؤسساتهم، أي كيف سيتم تقييم طلابهم؟ فعلى المعلمين أن يدركوا -في وقتٍ مبكرٍ من البرنامج الدراسي- الخيارات المتاحة لهم. إذ غالبًا ما يكون المعلمون هم الرابط الوحيد بين الطلاب وعملية التقييم. وبالمقابل، على الطلاب أن يكونوا نشطين في التعرف على الاختبار، وأن يحرصوا على أن يكون استعدادهم له على الوجه الأكمل، ومنسجمًا مع المعطيات والظروف الموجودة. كما يستدعي استعداد الطلاب معرفة الاختبارات، وذلك بأن يستفسروا مبكرًا عن عدد الاختبارات، وأنواعها، ومواعيدها، ومكانها. إضافة إلى ذلك عليهم البحث عن طريقة معالجة نتائجهم، ومعايير التقييم المعتمدة في مؤسستهم.

من زاوية أخرى، على المعلمين تقديم التوجيهات للطلاب وتدريبهم على تقنيات الاستذكار الجيدة، وتشجيعهم على التخطيط المسبق، وأن يجهّزوا جدولًا للمذاكرة، فيساعدون الطلاب بذلك على تنظيم مواعيد الاستذكار قبل وقت كافٍ، ويُكَرَّر هذا في أوقات قصيرة ومتقاربة. كما عليهم تقديم نصائح للطلاب تتعلّق بتكوين فرق الاستذكار. إضافة إلى ذلك، يجب ألاّ ينتهي الاختبار عند تنفيذه، بل ينبغي التعلّم من تجارب الاختبارات؛ بحيث تكون التجارب السابقة مجالًا يستفيد منه المعلمون والطلاب على حدّ سواء، من خلال مراجعة نتائج الطلاب وأدائهم في الاختبار، وحثّ الطلاب على أن يتعلموا من الأخطاء السابقة، حتى لا يقعوا في هذه الأخطاء في الاختبارات مستقبلاً. كما ينبغي للطلاب استعمال معلومات نتائج الاختبارات لمعرفة نقاط القوّة ومواطن الضعف عندهم.

ويختتم هذا الفصل معالجته لهذه القضية بفكرة جوهرية ومهمة في هذا السياق، مفادها أنه: مهما تحلّى الطالب بمهارات أداء الاختبارات، أو امتلك من إستراتيجيات التهيئة والاستعداد لها، فليس هنالك بديلٌ لما يملكه من المعلومات في المادة العلمية. وأنّ النجاح في الاختبار عبارة عن مزيج يجمع بين إتقان المعلومات واستعمال مهارات الاختبار المناسبة.

وفي آخـر فصـول البـاب الأول: (الفصـل الرابـع: انعكاسـية الاختبـارات، وتأثـير الاختبـارات المصيريـة في التعليـم والتعلـم)، ناقشـت كريسـتين كـوم مفهـوم الأثـر الانعـكاسي للاختبـارات، وكيـف يمكـن أن يؤثـر الاختبـار فيمـا يُـدرّس داخـل الفصـول. وقـد بـدأ هـذا الفصـل بتنـاول العلاقـة بـين الاختبـارات والتعليـم في دراسـات التقييـم الـتي تُجسّـدها عـدد مـن المصطلحـات منهـا: الأثـر الانعـكاسي للاختبـارات أو الانعكاسـية (Washback) ويُقصـد بهـا تـأثير الاختبـار علـى التعليـم والتعلـم (سـلبًا أو إيجابًـا)، والتعليـم الموجّـه بالاختبـارات (Measurement-driven Instruction) ويشـير المفهـوم إلى تحكّـم الاختبـارات وتوجيههـا لعمليـة التعليـم، وتعديـل المناهـج (Curriculum Alignment) ويعـني المصطلـح تعديـل المناهـج التعليميـة أو برامجها بناء على مُخرجـات الاختبارات.

وقـد ذكـرت الكاتبـة أنّ الأدبيـات والكتـب المختصّـة بالتقييـم تميـز -دائمًـا- بـين الاختبـارات العاديـة (Low-stakes test) والاختبـارات المصيريـة (High-stakes test). فالاختبـارات (المصيريـة) هـي كلّ اختبـار يكـون فيـه موقـف الطالـب (مـن القبـول أو النجـاح أو الفـرز أو التخـرّج) يعتمـد مباشـرة علـى درجاتـه في هـذا الاختبـار. وعـادة مـا تكـون الاختبـارات التي تسـتعمل لتحديـد المصير اختبـارات مقنّنـة؛ مثـل: اختبـارات التوفـل (TOEFL)، والآيلتـس (IELTS). وفي الجانـب المقابـل يكـون الاختبـار العـادي بخـلاف مـا ذُكـر. وأقـرّت الكاتبـة في هـذا الفصـل بانعكاسـية الاختبـارات ذات النتـائج المهمّـة بالنسـبة للمدرسـين والطـلاب.

كمـا نبّهـت الكاتبـة إلى تمييـز آخـر لـدى بعـض المتخصّصـين؛ وهـو التفريـق بـين مفهـومي: (تأثـير الاختبـارات) و(انعكاسـية الاختبـارات) مـن حيـث الآثـار المترتبـة علـى اسـتعمال الاختبـارات، فتأثـير الاختبـارات يتمثّـل في أي شيءٍ يترتّـب علـى تنفيـذه في الأفـراد، أو السياسـات أو التطبيقـات، داخـل القاعـة الدراسـية، أو في المدرسـة، أو في النظـام التعليمـي، أو في المجتمـع كلّـه. وفي الجانـب المقابـل فانعكاسـية الاختبـارات هـي آثـار الاختبـار المقتصـرة علـى جوانـب التعليـم والتعلّـم. وبغـض النظـر عـن وجهـات نظـر الباحثـين، تتبـنّى الكاتبـة مصطلـح: "أثـر الاختبـار في التعليـم والتعلـم" للدلالـة علـى جميـع المظاهـر المختلفـة لهـذه الظاهـرة، الـتي تشـير إلى: الأثـر الـذي يمكـن أن يعكسـه الاختبـار علـى الأفـراد، أو علـى السياسـات، أو علـى التطبيقـات في الفصـول أو داخـل المدرسـة، أو نظـام التعليـم، أو المجتمـع ككلّ. مـع عـدم إغفـال العوامـل الداخليـة والخارجيـة الـتي تسـاعد علـى وجـود انعكاسـية وأثـر للاختبـارات.

وقـد تضمّـن الفصـل اسـتعراضًا للفرضيـات المطروحـة في التأثـير الانعـكاسي للاختبـارات (Washback Hypothesis) **وهـي:**

١. الاختبار سيؤثر في التعليم.
٢. الاختبار سيؤثر في التعلّم.
٣. الاختبار سيؤثر فيما يدرّسه المعلمون.
٤. الاختبار سيؤثر فيما يتعلّمه الطلاب.
٥. الاختبار سيؤثر في طرق تعليم الطلاب وتعلّمهم.
٦. الاختبار سيؤثر في نسبة التعليم والتعلّم وتدرّجه.
٧. الاختبار سيؤثر في مستوى التعلّم وعمقه.
٨. الاختبار سيؤثر في الاتجاهات نحو المحتوى التعليمي.

ويخلُـص الكاتـب إلى أنّ تأثـير الاختبـار في المنهـج الـدراسي وفي التعليـم، وتحفـيز الطـلاب، وإجـراءات المدرسـين، دليـل علـى دور (الاختبـارات المصيريـة) في عمليـة التعلّـم والتعليـم. وأنّ انعكاسـية الاختبـار ظاهـرة فطريـة مفيـدة للمعلمـين والباحثـين، ومصمـمي البرامـج، وراسـمي السياسـات التعليميـة؛ لـذا فمـن المهـم البحـث في كيفيـة اسـتثمار هـذه الأدوات الفعّالـة لرفـع مسـتوى نوعيّـة التعلّـم، وصقـل المهـارات الـتي يحتـاج إليهـا الطـلاب للنجـاح.

أما الباب الثاني مـن الكتـاب فيلقـي الضـوء علـى تقييـم المهـارات المكتسـبة، ويبـدأ بالفصـل الخامـس: (خطـوة بخطـوة لكتابـة اختبـار فهـم مسـموع)، الـذي قامـت فيـه باتريشـيا أبـو وردة (Patricia Abu Wardaeh) باقـتراح صيغـة تطبيقيـة لصناعـة "اختبـار فهـم مسـموع"، بحيـث تجمع هـذه الصيغـة المقترحـة بـين "العدالـة" بالنسـبة للمتقدمـين للاختبار، و"الموثوقيـة" في قيـاس مـا يهـدف المنهـج التعليـمي إلى قياسـه. بمعـنى أنّ هـذا الفصـل مـن الكتـاب يهـدف إلى إعطـاء أفـكار وإرشـادات لـكلّ مـن يريـد إعـداد "اختبـار فهـم المسـموع" لمتعلـمي اللغـة الإنجليزيـة لغـة أجنبيـة، للمتعلمـين متقـدمي المسـتوى، أي مَـن لهـم معرفـة حقيقيـة باللغـة، بحيـث يسـتطيعون تبـادل الحـوار الطويـل، أو الـكلام عـن موضـوع مـا، أو حـتى إلقـاء محاضـرة، كمـا أنـه يقـترح طـرق كتابـة ذلـك الاختبـار.

وقد تميّز هذا الفصل بتتابع الخطوات الإجرائية لإعداد اختبار فهم المسموع وتصميمه، ثم كتابته وتنفيذه، ثم استثمار نتائجه. بدءًا بالخطوة الأولى: "اختيار موضوع الاختبار"، مرورًا باستعراض صيغ الأسئلة الأنسب لهذا النمط من الاختبارات وصورها، وبيان جوانب القوة ومكامن الخلَل فيها، وانتهاءً بتقييم الاختبار وتوظيف نتائجه.

وقد شدّدت كاتبة هذا الفصل في أكثر من موضع على فكرة صالحة بوصفها توجيهًا في كتابة جميع الاختبارات، مفادها: أنّ الوقت والعناية المستهلكين في التصميم وصياغة الأسئلة قبل إجراء الاختبار يحدّان من المشكلات التي تحدث بعد إجراء الاختبار، كما يزيلان الحيف في التصحيح. وأنّ الساعات التي نقضيها في حلّ المشكلات الناتجة عن سوء تنظيم الاختبارات، والضعف في إعدادها، يمكن تفاديها من خلال توفير الوقت الكافي لتصميم اختبار جيد، يشمل جميع الخطوات المشار إليها في هذا الفصل؛ لأنها توفر الراحة أثناء التنفيذ والاقتصاد في الوقت فيما بعد. وأنّ عدم الاهتمام أو التهاون في مرحلة ما قبل الاختبار (بما تتضمنه من إعداد وتصميم وصياغة)، ينطوي على مخاطرة، ويؤدى إلى تصميم اختبار غير صالح وغير موثوق.

وبعد فصل اختبار فهم المسموع الفصل السادس: (توجيهات لإعداد اختبار فهم المقروء)، حيث وضع دوايت إلويد وبيتر ديفيدسون خطوات عملية يسيرة لموضوع يتميز بالصعوبة، وهو (إعداد اختبارات فهم المقروء). وعلى خُطى الفصل السابق سار الكاتبان في تعداد الخطوات الإجرائية المقترحة لصناعة اختبار يقيس مهارة فهم المقروء بدقّة؛ لأنّ هذه المهارة تمتلك وزنًا جديرًا بالاعتبار في عملية تقييم الطالب لغويًّا، فضلًا عن أبعاد هذه المهارة الأكاديمية؛ لذلك فمن المهمّ في اختبار فهم المقروء أن يكون قياس قدرة الطلاب قياسًا صادقًا وثابتًا قدر الإمكان. مع الإدراك أنّ تصميم اختبار لفهم المقروء يتّصف بالصدق والثبات وإجراءه أمر معقّد يستغرق كثيرًا من الوقت.

وقد عرض الباحثان القضية الجدليّة حول مسؤولية إعداد الاختبارات وتصميمها بشكل عام على من تقع؟ حيث يميل بعض المعلمين نحو إلقاء عبء تصميم الاختبارات على المتخصّصين. ويرى آخرون أنّ المعلمين يقضون أوقاتًا أطول من المتخصصين مع

الطلاب، ومن ثم فإنهم أعلم بالطلاب وقدراتهم؛ لذا ينبغي أن يكون تصميم الاختبار من مهامهم. ويرى فريق ثالث أنّ الأفضل أن يتمّ إعداد الاختبارات بمشاركة الخبراء والمدرسين معًا. لكن الحقيقة على أرض الواقع أنّ المعلمين -في الغالب- هم من يُوكل إليهم وضع أسئلة اختبار فهم المقروء لطلابهم.

لذلك سعى هذا الفصل إلى توفير إرشادات تطبيقية للمعلمين محدودي الخبرة في مجال إعداد الاختبار، بحيث يمكنهم استعمالها في وضع اختبار فهم المقروء؛ لتساعدهم على إنتاج اختبار عادل ودقيق في قياس قدرات الطلاب. بناء عليه، طرح الكاتبان في هذا الفصل اثنتي عشرة خطوة تشكّل توجيهات ينبغي على المعلم ومعدّ الاختبار اتّباعها لتصميم اختبار صادق وثابت، يقيس بدقة قدرات الطلاب العامة في فهم المقروء، كما يُحدّد أهلية الطلاب في مجالات فروع هذه المهارة. والخطوات المقترحة هي: الأولى: كتابة مواصفات الاختبار. والخطوة الثانية: اختيار النصّ المناسب للقراءة. والثالثة: تعديل النصّ المقروء. والرابعة: كتابة أسئلة الاختبار. والخطوة الخامسة: تحديد درجات الأسئلة. والسادسة: التأكّد من صدق الاختبار. والسابعة: اعتماد إجراءات مقنّنة للاختبار. والثامنة: التأكّد من ثبات التقييم. والتاسعة: تغيير مقياس الدرجات عند الحاجة. والخطوة العاشرة: تزويد الطلاب بتشخيصٍ ارتجاعي. والحادية عشرة: تقييم الاختبار. والثانية عشرة: إعادة إنتاج الاختبار.

وفي ختام هذا الباب الفصل السابع: (خريطة النصوص القرائية)، قامت باتريشيا أبو وردة بالكتابة عن "الخريطة النصية"، وهي آلية مهمة تساعد في إعداد اختبار القراءة، يشارك في تصميمها ورسمها كلّ مَن قدّم البرنامج التعليمي من المعلمين. حيث يجتمع المدرسون والمتخصصون مدّة ساعة -تقريباً-؛ للنقاش في غرفة هادئة، بعيدة عن المشتّتات، ممّا يقلّص من النقد الذي يوجّه -عادة- للاختبار بعد إجرائه. ومع أنّ أي عدد من المدرسين المشاركين في صناعة خريطة النص سيكون كافيًا، إلا أنّه كلما زاد العدد زاد ثبات هذه الأداة.

وعلى افتراض أنّ مُعدّ الاختبار (المعلم أو المتخصص) حصل على نصٍ مناسب، فقد يقع -عند كتابة الأسئلة أو البنود- في خطأ تقدير مستوى صعوبتها، وتحديد مدى قدرة المتقدمين إلى الاختبار على قراءة النصّ وفهمه. لانعكاس معرفته الذاتية بالنصّ على انتقاء

بنـود الاختبـار. هنـا تكمـن أهميـة "خريطـة النـص" بوصفهـا الطريقـة الأنسـب لتجنّـب هـذه الثغـرة. وهـي طريقـة لكتابـة الاختبـار مـن خـلال الاسـتعانة بالمدرسـين المشـاركين في البرنامـج التعليمي؛ وباستشـارة عـدد مـن الأشـخاص ذوي العلاقـة؛ ممـا يـؤدّي إلى الكشـف عـن أي خللٍ أو خطأ أثنـاء كتابـة الاختبـار، قبـل اعتمـاد تنفيـذه؛ وبذلـك تتحقّـق المحافظـة علـى الوقـت، ويتـمّ رفـع مسـتوى صـدق الاختبـار وثباتـه.

وتـرى كاتبـة هـذا الفصـل أنّ أحـد أكـبر مشـكلات كتابـة اختبـار القـراءة، هـي الحصـول علـى القطعـة الملائمـة؛ لأنّ هنـاك الكثيـر مـن العوامـل والمسـائل الـتي ينبغـي التفكـير فيهـا عنـد اختيـار النـصّ القـرائي للاختبـار، مثـل: هـل الموضـوع مناسـب للبرنامـج التعليمـي؟ مـا مسـتوى الصعوبـة (الانقرائيـة)؟ وهـل هـي في مسـتوى الدارسـين؟ مـا طـول القطعـة؟ كـم عـدد النصـوص الموجـودة في الاختبـار؟ ومـا أسـلوب الكتابـة؟ ومـا مسـتوى أصالـة النصـوص؟ ومـا هـي أنـواع الأسـئلة؟ وكـم عـدد المفـردات المشـمولة بالاختبـار؟

ومـن جانـب آخـر، ينبغـي أن يتضمـن اختبـار القـراءة الجيّـد صيغًـا مختلفـة مـن الأسـئلة، وأنواعًـا مـن النصـوص المناسـبة، ليكـون صادقًـا، ويتيـح الفرصـة العادلـة لجميـع الدارسـين. ومـن أنـواع الأسـئلة المقترحـة: أسـئلة الاختيـار مـن متعـدد، وأسـئلة الإجابـة الطويلـة، وأسـئلة التلخيـص، كمـا يجـب أن تتضمـن الأسـئلة قيـاس قـدرة الدارسـين علـى تعيـين أبـرز الأفـكار، وتحديـد التفصيـلات، وتمييـز الأدلـة، وتخمـين معـاني الكلمـات الغريبـة مـن السـياق. ووحدهـا آليـة "خريطـة النـص" كفيلـة بالمسـاعدة علـى معرفـة الأسـئلة الـتي تتعلـق بهـذه المهـارات الجزئيـة بمجـرد اختيـار النـص. وفي النهايـة اقترحـت الكاتبـة إعـداد اختبـار القـراءة عـن طريـق "خريطـة النـص" خـلال مرحلتـين؛ الأولى: العمـل الفـردي، والمرحلـة الثانيـة: العمـل الجماعـي. كمـا وفّـرت في نهايـة الفصـل نـصَّي قـراءة؛ لتجريـب الإجـراءات المقترحـة في هـذا الفصـل عمليًّـا.

ثـم يـأتي البـاب الثالـث مـن الكتـاب ومحـوره: تقييـم المهـارات الإنتاجيـة، حيـث يبـدأ بالفصـل الثامـن: (تقييـم الكفايـة الشـفوية للطـلاب)، الـذي يلخّـص فيـه واين جونـز (Wayne Jones) تقييـم الكفـاءة الشـفهية، والصعوبـات المتأصّلـة في تقييـم مهـارة الحديـث،

كما يقدّم عددًا من المهام التي يمكن أن تستعمل لتقييم مهارات الطلاب الشفوية بدقّة. وقد شرع الكاتب بالأساسيات من خلال معالجة الأسئلة الأولية: من يقيّم؟ ماذا يقيم؟ متى يقيم؟ كيف يقيم؟

كما بيّن هذا الفصل اختلاف التقييم الشفهي اختلافًا واضحًا عن الاختبارات الأخرى، مما جعل تقييم كفاية الطلاب الشفوية -حتى فترة قريبة- تسترعي انتباهًا أقلّ بكثير من اختبار القدرات الأخرى. ثم فصّل الحديث عن مهارة المحادثة؛ تعريفها، وتصنيفها، وتجزيئها، وتوضيح الفروق بين مهارة المحادثة والمهارات اللغوية الأخرى، خاصة التباين الواضح بينها وبين مهارة الكتابة. كما استعرض ما يشيع من تقسيم مهارة المحادثة إلى جانبين: الإدراكي المشترك (فصاحة الأصوات والتراكيب)، والتفاعلي (استعمال المعرفة والمهارة المحركة الإدراكية لإنجاز التواصل وتلبية مطالب معينة). وهذا التقسيم ينبني على ثنائية (المعرفة-المهارة) المتقابلة والجدل العريض حولها، أي أنّ المطلوب في مهارة المحادثة ليس مقصورًا على معرفة كَيفية تجميع الجمل نظريًّا فقط، بل استعمال الجمل فعليًّا وتكييفها حسب السياقات والظروف؛ مما يعني اتخاذ القرار وتطبيقه بسرعة، وتعديل المحادثة كلما ظهرت مشكلات غير متوقعة أثناء سير عملية التواصل.

وقد أكّد الكاتب في عدّة مواضع من الفصل أنّ تقييم مهارات الطالب الشفوية ليست بالسهولة التي قد تبدو عليها؛ فهي ليست مثل إعطاء درجات أسئلة الاختيار من متعدد لاختبار قدرة الطالب على القراءة مثلًا، كما أنها لا توفّر مستويات الموضوعية والثبات الموجودة في أسئلة الاختبارات التقليدية؛ كأسئلة الصواب والخطأ، لتدخّل ذاتية المعلم وتوقعاته وتحيّزاته في عملية التقييم. وعدّد المؤلّف الصعوبات والعقبات المتوقّعة عند تقييم الكفاية الشفوية للطلاب. لينتهي إلى أنّ مهارة المحادثة معقّدة، تتضمن العديد من العناصر الثانوية، بعضها متقلّب لا يثبت على حالة واحدة؛ لذا فإنّ تقييمها يتطلّب التحليل الدقيق لمكوناتها الأولية؛ كما اقترح كاتب الفصل تبنّي نمطين من المعايير في اختبار مهارة الحديث: المعايير التحليلية، والمعايير الشمولية. فالتحليلية تعني أنّ المعايير لا تقيس التمكّن من القواعد والمفردات واللفظ والطلاقة فقط، بل تتضمن -أيضاً- التفاعلية المطلوبة لمناقشة المعنى. أما المعايير الشمولية ففيها يجب أن يُركز القائم بالاختبار على عدد

مـن المهـارات الشـفوية المختلفـة في وقـت واحـد. وفي كلا النمطيـن (التحليلي والشـمولي) ينبغـي قيـاس المهـارات الشـفوية فرديًّـا؛ ممـا يسـاعد علـى بنـاء صـورة أكـثر اكتمـالًا للكفايـة اللغويـة لـدى الطالـب في مسـتوى معـيّن.

وفي نهايـة الفصـل شـدّد الكاتـب علـى أهميـة الانتبـاه إلى أنّ الاختبـارات الشـفوية مختلفـة جـدًا عـن الاختبـارات الأخـرى؛ ففـي الاختبـارات الشـفوية يلتقـي بشـرٌ حقيقيـون وجهًـا لوجـه. وفي كثـير مـن الأحيـان يكـون النـاس أكـثر أهميـة مـن الاختبـار نفسـه؛ لـذا يجـب علـى القائمـين علـى الاختبـار أن يَتبنّـوا (النظـرة الإنسـانية)، فمـن الجيـد أن يكـون المعلـم لطيفًـا، وأن يتعامـل القائمـون علـى الاختبـار مـع المختبريـن بودّيـة وإنسـانية. ومـن المرجّـح أن النـاس سـيميلون إلى الاسـتجابة بالطريقـة نفسـها، وبذلـك يصبـح المعلـم قـادرًا علـى الحصـول علـى صـورة أدقّ عـن قدراتهـم الشـفوية. بنـاء علـى ذلـك فـإنّ النصيحـة الأولى في أي اختبـار هـي: وجـوب معاملـة النـاس بوصفهـم بشـراً، فيسـتحسـن جعـل الاختبـار تجربـة ممتعـة قـدر المسـتطاع.

وفي الفصـل التاسـع، تحـت عنـوان: (توجيهـات لتطويـر اختبـار الكتابـة)، اسـتعمل بيـتر ديفيدسـون ودوايـت إلويـد أسـلوب "خطـوة بخطـوة" -مـرة أخـرى-؛ لتقديـم أسـس بنـاء الاختبـارات الكتابيـة. بـدءًا ببيـان مركزيـة الكتابـة للنجاح الـدراسي والأكاديمي وفي كثـير من مواقع العمـل؛ لذلـك فـإنّ جـزءًا كبـيرًا مـن مناهـج تعليـم اللغـة تُخصّـص لتعليـم مهـارة الكتابـة بأنماطهـا المختلفـة؛ مثـل: الوصـف، وتحديـد المشـكلة وحلّهـا، وترتيـب الأفـكار، والنقـاش المنطقـي... إلـخ. وقـد سـعى الكاتبـان في هـذا الفصـل إلى اعتمـاد إطـار يسـاعد المعلمـين في كتابـة اختبـار للكتابـة يكـون أكـثر صدقًـا وأكـثر موضوعيـة؛ يُبعـد المعلمـين عـن الذاتيـة في هـذه الاختبـارات، وكيفيـة جعـل اختبـار الكتابـة إجـراءً منصفًـا ودقيقًـا يعكـس قـدرة الطـلاب الكتابيـة.

وكمـا في موضوعهمـا السـابق (في الفصـل السـادس)، عـرض الكاتبـان الإطـار المقـترح لاختبـار الكتابـة في اثنـتي عشـرة خطـوة، عـن طريـق صيغـة (افعـل-لا تفعـل)، تشـكّل توجيهـات ونصائـح مباشـرة للمعلـم ولمعـدّ الاختبـار، وفصّـلا الحديـث في كل خطـوة علـى حِـدة. والخطـوات هـي؛ الأولى: اكتـب مواصفـات اختبـار الكتابـة اسـتنادًا إلى أهـداف المنهـاج (حـدّد العناصـر التـي تنْـوي قياسـها). والخطـوة الثانيـة: قـرر هـل سـتقيم العمليـة أو المنتَـج. والثالثـة: اكتـب معايـير التقييـم

استنادًا إلى مواصفات الاختبار. والرابعة: حدّد ظروف الاختبار الكتابي. والخطوة الخامسة: حدِّد خيارات كتابة بنود الاختبار وأسئلته. والسادسة: اختر العبارات اللافتة والملائمة. والسابعة: اجعل اختبارك صادقًا. والثامنة: اضمن إجراءات مقنّنة للاختبار. والتاسعة: اضمن تقدير ثابت إلى أقصى حدٍ. والخطوة العاشرة: زود الطلاب بالتغذية التشخيصية الراجعة. والحادية عشرة: قيم اختبارك. والثانية عشرة: كرّر اختبارك.

ويمكن تلخيص مدار هذا الفصل في افتقار اختبارات الكتابة في أغلب الأحيان إلى الثبات والصدق بسبب تدخّل قلّة الاهتمام وضعف العناية والمعلومات الناقصة في إعداد اختبارات الكتابة، ولأن تقييم الكتابة يكون شخصيًا إلى حدٍ كبير في كثيرٍ من الأحيان، وبما أنه من الأهمية بمكان إعداد اختبار الكتابة إعدادًا صادقًا وموثوقًا، وتصحيحه بطريقة أكثر موضوعية، من خلال تقليل درجةِ الذاتيّة؛ لذا اقترح الكاتبان هذا الإطار العملي لهذه المهمة. وبينما يبدو أن إطار اختبار الكتابة مطوّلًا ومفصّلًا يتطلّب الكثير من الوقت، إلا أنّ على المعلمين أن يضمنوا أن تكون نتائج الاختبار عادلة وثابتة وعالية الدقّة.

ونهاية هذا الباب في الفصل العاشر: (إعداد مقاييس التقييم: اتخاذ الاختيار الصحيح)، تعالج كلّ من كرستين كومب وجون إيفانز (John Evans) نماذج من المعايير التحليلية والأخرى الشمولية المستعملة لتقييم مهارة الكتابة لدى الطالب. فمع أن تقييم الكتابة يأتي في طليعة قياس أداء اللغة الثانية منذ القدم؛ إلا أنّ الحاجة إلى التدقيق والمحاسبة في الوقت الحالي أصبحت أكثر إلحاحًا، خاصة فيما يتعلق بالصدق والثبات في هذا الشكل من التقييم؛ لأنّ الأعراف السائدة لدى المهتمّين في هذا المجال أصبحت تتّسع حتى وصلت إلى المؤسسات التعليمية العالمية، فصارت أساليب القياس وآلياته متناقلة عالميًا؛ لذا اشتدّت الحاجة إلى تطابق أساليب تقدير الجوانب المستهدفة بالقياس؛ لضمان الصدق والثبات، الصفتان المركزيتان في تقييم اللغة، وفي تطبيق أي اختبار. وإذا كان لنا أن نعتمد صحة نتائج اختبار ما، فيجب أن تكون ذات مصداقية، كما يجب أن تعطى نتائج مماثلة للعينة التي تؤدي الاختبار نفسه ونتوقع -أيضًا- ثبات نتيجة المدققين، حيث ينبغي أن يصل المدققون المختلفون إلى نتائج متماثلة. ولضمان كل ذلك فمن الضروري تنظيم جلسات يُدرّب فيها المصحّحون على ممارسة التقييم وفق معايير معطاة سعيًا إلى تقليل الفروق في الدرجات.

وقد فصّل الكاتبان الحديث في كتابة مقاييس التقييم، سواء مقاييس التقييم الشمولي أو مقاييس التقييم التحليلي، مع بيان أوجه التميّز، وجوانب القصور في كلّ نمط من المقاييس، ولم يغفلا الموازنة بين النمطين لمساعدة المعلم على اتّخاذ القرار الصائب عند توظيف نمط ملائم من المقاييس في اختباره؛ بناء على السياق الذي يَعمل المعلم فيه، وتوفُّر المصادر، والوقت المخصّص، ومجموعة المعلمين، وإدارة المؤسّسة.

والتقييم الشمولي هو حين يُسجّل المسجل انطباعًا وحيدًا عن نتيجة الأداء عامّة، أي أنّ التقييم الشمولي يستند إلى الانطباع الكلي عن نتيجة المقالة، ويطلق على التقييم الشمولي أسماء مختلفة؛ كالتقييم التكاملي، والكلي، والانطباعي. وهذا النوع من التقييم يوصف بأنه سريع وموثوق، ويُعدّ مقياسًا ناجحًا إذا صُحّحت كُلّ ورقة اختبار من قِبل ثلاثة أو أربعة أشخاص. أما التقييم التحليلي فيمنح فيه الفاحصون كلّ سمة من سمات الأداء تقديرًا منفصلًا، أي أنّ درجات المصححين تحدّد سمات القطعة الكتابية، وتخصّص قيمًا للمعايير القابلة للقياس. ويُسمى التقييم التحليلي بأسماء أخرى؛ مثل: تصحيح النقاط المنفصلة، والتقييم الشمولي المركّز. ويُعدّ مقياس التقييم التحليلي أكثر فعالية مع المعلمين عديمي الخبرة بشكل عام، وهو أكثر ثباتًا بالنسبة إلى مقياس التدريج الواسع، كما أنّ هذا المقياس يُزوّد المعلمين بسجل واضح عن نقاط قوة الطالب وضعفه في مجال الكتابة.

وفي نهاية هذا الفصل قدّم الكاتبان توصيات لتقييم الكتابة؛ مشدّدين -أولًا وقبل كلّ شيء- على أَن يعكس التقييم أهداف البرنامج الدراسي. وأنه لكي تكون عملية التقييم عادلة للطلاب، يجب أن يكون عندهم الكثير من الفرص لمزاوَلة تشكيلة مختلفة من المهارات الكتابية. أي يجب أن تكون اختبارات الكتابة متكرّرة وقصيرة، وليست مجرّد نظرة خاطفة وحيدة، كالاختبارات الفصلية والنهائية. والنصيحة الأخيرة أنه مهما كان المقياس الذي يختاره المعلم، يجب عليه أَن يُجاهد -دائمًا- ليكون ثابتًا ونزيهًا في التقييم؛ ولكي يُنجز المعلم هذا فإنه يحتاج لتلقي التدريب على استعمال المقاييس الملائمة.

وبداية الباب الرابع الذي مداره: (مسائل هامة في تقييم المفردات والنحو عند الطالب)، في الفصل الحادي عشر: (تقييم المفردات)، حيث تستعرض ماكسين جلواي (Maxine Gillway) عددًا من النماذج المختلفة التي تُستعمل لاختبار معرفة المفردات عند الطلاب بالاعتماد

على قراءة نقدية لتلك النماذج؛ وتخلُص إلى أنّ المعوّل عليه في اعتماد نموذج معيّن لاختبار المفردات هو نوع المعرفة -المتعلقة بالكلمات- المستهدفة بالتقييم فعليًّا. ويتمحور هذا الفصل حول بنود اختبار المفردات بوصفها عنصرًا مستقلًا عن المستويات اللغوية الأخرى؛ إذ يُعالج كيفية اختيار الصيغة الأفضل لإعداد اختبار المفردات، لتُقرّر الكاتبة في النهاية أنّ أدقّ إجابة عن ذلك هي: بحسب الهدف الذي تمت عملية التقييم من أجله، كما أنّ الأمر مرتبطٌ بمجال معلومات الألفاظ التي يراد قياسها، مثلًا، هل سيتمّ قياس الحجم/ الكمية، أو قياس المعرفة بالمفردات؟ وقد سعت الكاتبة إلى معالجة هذا الموضوع من خلال مناقشة عدّة أسئلة؛ هي: لماذا تُختبر المفردات؟ وما أفضل السبل لتقييم المعلومات المتعلقة بالمفردات أو الألفاظ؟ وكيف تُنتقى العينة؟ وأي صيغة اختبارية تُعتمد؟ وما البدائل المتاحة عوضًا عن اختبارات المعلم الصفية؟

واستعرضت الكاتبة أنواعًا مختلفة من الأسئلة بوصفها من صيغ اختبارات المفردات، كالاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، وأسئلة التكملة، وأسئلة الربط... إلخ محاولة الوصول للصيغة الأسلم لتوظيفها في اختبار المفردات. وقد وفّر هذا الفصل أشكالًا اختبارية متنوّعة للمفردات، توسّع من خيارات المعلمين طبقًا لأغراضهم، وأهداف اختباراتهم. وانتهى برسالة موجّهة لمعدّ الاختبار وللمعلم، هي: عدم استعمال نوعٍ اختباري واحد بصورة عمياء، بل يَجب أن يؤخذ بعين الاعتبار ما يفحصه كلّ بندٍ، وما المتطلبات الخاصّة بمعدّ الاختبار ومصحّحه، وما المطلوب من الطالب بوصفه مؤديًا للاختبار، وذلك في كلّ وقتٍ يُبنَى فيه اختبارٌ لغرض ما.

ونهاية الباب الرابع في الفصل الثاني عشر: (اختبار القواعد اللغوية)، ركّز واين جونز على التعقيدات في إعداد اختبار القواعد؛ من خلال ثلاثة محاور: بدأ في المحور الأول بنقاش بنية النحو وإطاره، ومفهوم القواعد اللغوية. من خلال الإجابة عن تساؤلات هي: ما القواعد اللغوية؟ وماذا نعني بالضبط عندما نتكلم عن البنية القواعدية؟ وكيف لنا أن نحدّد هذا المجال؟ لأنّ من الجوهري امتلاك فهمٍ واضحٍ للقوانين والبنى اللغوية التي تساعد في عملية قياس مدى استيعاب الطلاب للغة، ومن ثمّ في تصميم الاختبار لذلك.

ونقـل الكاتـب مـن معجـم (Oxford) لعلـم اللغـة تعريـف التراكيـب النحويـة والقواعديـة بأنهـا: "الوصـف المنتظـم لبنيـة أيّ لغـة، والأنمـاط والنمـاذج الـتي تصـف هـذه اللغـة". وعليـه فـإنّ التركيـب والتناسـق اللغـوي همـا المفتـاح لصياغـة القواعـد الـتي تحكـم النُظُـم في كلّ اللغـات. وتتـمّ عمليـة تركيـب العبـارات اللغويـة مـن خـلال نظامـين همـا: قواعـد النحـو، وقوانـين الصـرف. وبالإضافـة إلى هذيـن المقومـين، يدخـل ضمـن الفهـم الشـامل للمقـدرة اللغويـة معرفـة المفـردات، والنظـم الصوتيـة، والتهجئـة. وتنـدرج هـذه المفاهيـم جميعهـا تحـت عنـوان رئيـس هـو: (معرفـة قواعـد اللغـة). بنـاء علـى ذلـك، يبـدو أنّ مفهـوم بنيـة القواعـد اللغويـة يمتـدّ إلى مـدى أوسـع مـن مجـرّد معرفـة قواعـد النحـو والصـرف، ومـن دون أدنى شـكّ فـإن هـذه النظـرة السـليمة لقواعـد اللغـة عامـلٌ أسـاسٌ في فهـم نظـام اللغـة واسـتعمالها. ينبـني علـى ذلـك حقيقـة أنّ النحـو والقواعـد أحـد المكونـات الرئيسـة في أي لغـة. ممـا يعـنى أنّ امتـلاك المقـدرة علـى اسـتعمال قواعـد اللغـة، أو النقـص في امتـلاك هـذه المقـدرة، يضـع حـدودًا لمـا يمكـن أن يُحقّقـه الطالـب مـن نجـاح في امتـلاك مهـارات الأداء اللغـوي؛ لذلـك يـدرك المعلمـون أهميـة الـدور البـارز الـذي تقـوم بـه القواعـد اللغويـة في التمكّـن اللغـوي، ومـن ثـم دور اختبـارات القواعـد اللغويـة في قيـاس مـدى كفايـة الطالـب اللغويـة.

وناقـش الكاتـب في المحـور الثـاني مـن هـذا الفصـل الجـدال حـول جـدوى اختبـارات النحـو بصورتيهـا: الصريحـة المباشـرة، وغـير المباشـرة، ومـا إذا كان يجـب اختبـار القواعـد مباشـرة أو عـن طريـق غـير مباشـر. واسـتعرض حجـج مؤيـدي كلّ صـورة مـن صـور اختبـارات القواعـد اللغويـة وآراءهـم، ومزايـا تبـنّي إحـدى صـور الاختبـار دون الأخـرى وعيوبـه. فمـن جهـة تُعـدّ معرفـة بنيـة القواعـد اللغويـة معرفـة جوهريـة لفهـم اللغـة، حيـث اسـتمرت هـذه الفكـرة لوقـت طويـل بوصفهـا قاعـدة أساسًـا في أسـاليب تدريـس اللغـة وطرقهـا، ووضـع الاختبـارات للطـلاب. كمـا أنّ الاختبـارات التشـخيصية الناجحـة الـتي يسـتعملها معلمـو اللغـة حـول العـالم تنظـر إلى قواعـد اللغـة علـى أنهـا عنصـرٌ ثابـت في اختبـارات اللغـة، إضافـة إلى أنّ المؤسسـات التعليميـة المعروفـة دوليًّـا ببراعتهـا في وضـع برامـج اللغـة تمتلـك أقسـامًا كاملـة في اختباراتهـا مكرّسـة لاختبـار معرفـة الطـلاب بالقواعـد اللغويـة. مـن ناحيـة أخـرى هنـاك اتجـاه يـرى أنّ مهـارات اللغـة الرئيسـة (القـراءة، والكتابـة، والاسـتماع، والحديـث) أكـثر أهميّـة مـن المهـارات الثانويـة

التي تشكّل هذه المهاراتِ؛ لذا يجب أن تركز أغراض التقييم على الاختبارات غير المباشرة لقواعد اللغة. ويؤكّدون أنّ التقييم المباشر والصريح للقواعد يجعل الأحكام حول قدرة الطلاب على استعمال القواعد استعمالًا عمليًّا وفعالًا أمرًا صعبًا. وانتهى الكاتب إلى أنّ كلا نوعي التقييم له مزايا ولا يخلو من مآخذ، لكنّ اختيار أحدهما وتفضيله يعتمدُ كثيرًا على الغرض من التقييم، وأنه على المعلمين الذين يُصمّمون اختبارات التحصيل -مهما كان نوع الاختبار المستعمل- مراعاة أن تعكس العناصر اللغوية أهداف التعلّم، وأنها عيّنة تمثيلية من القواعد المتضمّنة في المنهج الدراسي.

وقدّم الكاتب في المحور الثالث والأخير من هذا الفصل تحليلًا نقديًّا لعدد من البنود والأسئلة في نماذج اختبارات القواعد اللغوية المختلفة، وصنّف تلك الأسئلة إلى قسمين: الأول: أسئلة تُقيّم قدرة الطلاب في التعرف على التراكيب الصحيحة والملائمة. والثاني: أسئلة تتطلّب من الطلاب إنتاج أشكال قواعدية معيّنة على نحو تطبيقي. وناقش الكاتب أنواع الأسئلة التي يمكن أن تُوظّف لتقييم معرفة الطلاب بالقواعد اللغوية بالتفصيل؛ سواء تحت بند التحويل، أو بند الإنتاج، مثل: أسئلة تمييز الخطأ، وإعادة التنظيم، وترتيب الكلمات، وتكوين الجمل، وملء الفراغ، والاختيار من متعدّد. كما تمّ استعراض ما تتضمّنه كلّ صيغة من صورٍ مختلفة، وسلبيات وإيجابيات كل صورة من صور أسئلة القواعد اللغوية. وذهب الكاتب إلى أنّ الضعف والسلبية في بعض صيغ الأسئلة ناتج عن ظروف الاستعمال لا عن الصيغة نفسها. وفي نهاية الفصل نبّه الكاتب إلى ملاحظة يراها مهمّة في اختبار القواعد اللغوية وهي: أنّ على المعلم التأكّد من امتلاك الطلاب لتجربة سابقة في الصيغة المستعملة باختباره؛ إذ من غير العدل أن يعاني الطلاب في اختبار ما بسبب عدم التعرّف على نوع الأسئلة، لأنّ ذلك يمكن أن يُزعزع ثقة أعداد كبيرة من مؤدّي الاختبار فيه.

ويفتح الباب الخامس من الكتاب: (مستقبل اختبارات اللغة)، نافذة للمدرسين على القضايا والمفاهيم التي برزت حديثًا في حقل تقييم اللغة واختباراتها. ففي الفصل الثالث عشر: (بدائل في التقييم اللغوي)، قدمت ليزا بارلو (Lisa Barlow) وكرستين كومب نظرة شاملة على "التقويم البديل"، ومنحتا المعلمين خيارات لاستعماله حين يبدو التقييم التقليدي غير ملائم.

وناقشـت الكاتبتـان دواعـي ظهـور التقويـم البديـل، وذلـك عنـد بـروز الحاجـة إلى أشـكال تقييمٍ متعـدّدة المصادر، عنـد تقييـم مسـتوى القـدرة اللغويـة لـدى الطـلاب، سـواء في اختبـارات اللغـة الأجنبيـة أو اللغـة الأم، بـدل الاختبـارات المصيريـة، الـتي تُقـدّم عـادة مـرة واحـدة في آخـر البرنامـج الـدراسي. وخـلال العقديـن الماضيـين أثبـت التقييـم البديـل أنـه وسـيلة فاعلـة للحصـول على صـورة أكـثر دقّـة عـن التقـدّم اللغـوي للطـلاب، بوصفـه (التقويـم البديـل) عمليـة مسـتمرة تحـدث بانتظـام، وتشـمل الطالـب والمـدرّس؛ للحصـول على أحـكام حـول تطـوّر الطالـب في القـدرة اللغويـة، بتوظيـف إسـتراتيجيات تقييـم غـير تقليديـة، أو تقنيـات يمكـن اسـتعمالها ضمـن سـياق التعليـم، ويمكـن دمجهـا بسـهولة في الأنشـطة اليوميـة (المدرسـية والصفيـة)، مـن خـلال تركـيز الاهتمـام علـى مـا يسـتطيع الطـلاب القيـام بـه بواسـطة الأداء اللغـوي، بـدلًا مـن التركـيز على مـا يمكنهـم حفظـه وتذكـره.

وفي السـياق نفسـه، وبالتـوازي مـع انتشـار مفهـوم التقييـم البديـل، ظهـرت مصطلحـات أخـرى لمنهجيـات حديثـة في التقييـم، مثـل: تقييـم الأداء، والتقييـم الفعـال، وتقييـم ملـف نشـاط الطالـب، والتقييـم التعليمـي. وعلـى الرغـم مـن أن التركـيز في هـذه المسـاقات قـد يكـون مختلفًـا، إلا أنهـا جميعًـا تتضمـن منهجيـات هدفهـا تكامـل التعلّـم، والتدريـس، والتقييـم، وتسـعى إلى دمـج المدرسـين والطـلاب في عمليـة التقييـم بشـكل أكـبر. ولعـدم وجـود تعريـف موحّـد لـ(التقييـم البديـل)؛ ونظـرًا لأنّ معظـم التعاريـف الشـائعة لـه تتضمّـن بعـض المغالطـات، حيـث يُعـرّف التقييـم البديـل -أحيانًـا- بنـاءً على مـا ليـس ضمـن مفهومـه الحقيقـي. فـإنّ الكاتبتـين تقترحـان مجموعـة مـن الصفـات الـتي تُسـتعمل لتميـيز التقييـم البديـل عـن الاختبـارات التقليديـة. بمعـنى أنـه يمكـن أن يُطلـق على أي تقييـم "تقييـم بديـل" **بشـرط تحقيـق المعايـير الآتيـة:**

١. توثيـق نمـو معـارف الطـلاب ومهاراتهـم بمـرور الوقـت بـدلًا مـن مقارنـة الطـلاب ببعضهـم في وقـت محـدد نهايـة العـام.
٢. التركـيز على نقـاط قـوة الطـلاب (مـا الـذي يعرفونـه؟ ومـا يمكنهـم عملـه مـن خـلال الأداء اللغـوي؟) بـدلًا مـن تتبّـع نقـاط ضعفهـم.
٣. الاهتمـام بأسـاليب التعليـم، والبراعـة اللغويـة، والخلفيـة الثقافيـة والتعليميـة، ومسـتوى أداء الطـلاب.

٤. الموثوقيـة مـن خـلال التركـيز علـى الأنشـطة الـتي تمثـل تطـورًا فعليًّـا نحـو الأهـداف التعليميـة، وتعكـس أداءً لغويًّـا سـائدًا في الفصـول الدراسـية، وأوضاعًـا واقعيـة مـن الاسـتعمال اللغـوي.

٥. النظـر إلى المتعلـم بوصفـه مرتكـز عمليـة التقييـم. ولتحديـد مفهـوم التقييـم البديـل بشـكلٍ أدقّ وازنـت الكاتبتـان بـين مفهـومي التقييـم التقليـدي والتقييـم البديـل، فعددتـا نقـاط الاختـلاف بينهمـا، والخصائـص المُميّزة للتقويـم البديـل، والإيجابيـات المتوقّعـة جـرّاء تطبيقـه.

ثـم اسـتعرضت الكاتبتـان بعـض التقنيـات الشـائعة للتقييـم البديـل؛ كالتقييـم الـذاتي، وتقييـم ملـف نشـاط الطالـب، والاختبـارات الـتي يُعدّهـا الطـلاب، والمشـاريع، والعـرض الشـفوي. وفي نهايـة الفصـل قدّمتـا نظـرة استشـرافية علـى الاتجاهـات المسـتقبلية في عمليـة التقييـم والاختبـارات اللغويـة، والأدوار الحديثـة للطـلاب، والمعلمـين، ومعـدي الاختبـارات.

وفي الفصـل الرابـع عشـر: (التقييـم مـن خـلال ملـف نشـاط الطالـب)، ركّـز شـيري مكلـود (Cheri Macleod) علـى أحـد الأشـكال الشـعبية الـذي حظـيَ بنقـاش عريـض، وهـو: (اسـتعمال حقائـب الأعمـال). بوصفهـا مـن بدائـل التقييـم؛ إذ تتيـح حقائـب أعمـال الطـلاب -عنـد اسـتعمالها بصـورة صحيحـة- للطـلاب أن ينظـروا إلى أعمالهـم علـى مـدى فـترة طويلـة مـن الوقـت؛ لذلـك فهـي مفيـدة جـدًا في التقييـم والتعلّـم والتعليـم، مقارنـة بمـا يمكـن أن يقدّمـه التقييـم التقليـدي. وقـد انطلـق الكاتـب في هـذا الفصـل مـن خبرتـه العمليـة وتجربتـه الخاصـة في اسـتعمال هـذه الآليـة لتقييـم الطـلاب لغويًّـا، وقـدّم أساسًـا نظريًّـا وتطبيقيًّـا لـكلّ مـن ينـوي اسـتعمال حقيبـة أعمـال الطالـب / ملـف نشـاط الطالـب في التقييـم اللغـوي، وزوّد المعلمـين بإرشـادات وتوجيهـات عمليـة وإجرائيـة عنـد تطبيـق هـذا الأسـلوب مـن التقييـم البديـل.

ولتوحيـد نقطـة البـدء قـدّم الكاتـب تعريفًـا مختصـرًا وواضحًـا لملـف نشـاط الطالـب، ذاكـرًا أنـه: مجموعـة هادفـة مـن الأنشـطة الـتي تسـتعرض جهـود الطالـب الدراسـية، والتقـدّم والإنجـازات الـتي حقّقهـا، في واحـد أو أكـثر من المجـالات التعليميـة، مـع ضمـان إشـراك الطالـب في اختيـار محتويـات ملـف النشـاط. شـريطة أن يُظهـر العمـل مـدى التطـوّر الـذي تـم إنجـازه ضمـن

فـترة زمنيـة محـددة مسـبقًا. إذ يمكـن أن يمثّـل ملـف نشـاط الطالـب فصـلًا دراسـيًّا، أو سـنة تعليميـة، أو حصيلـة برنامـج تعليـمي مدتـه ثـلاث أو أربـع سـنوات. وينبغـي أن يتضمّـن جهـدًا يبـيـن أمريـن: نوعيـة الأداء الجيـدة، والتقـدّم في ذلـك الأداء.

وناقـش الكاتـب في هـذا الفصـل نقـاط القـوة في ملـف نشـاط الطالـب بوصفـه أداة لتقييـم الطالـب، ومـن واقـع التطبيـق وللإنصـاف ناقـش -أيضًـا- نقـاط ضعـف ملـف نشـاط الطالـب وسـلبياته في عمليـة التقييـم. كمـا قـدّم للقـارئ نصـائح إداريـة إجرائيـة أثنـاء التطبيـق؛ لأنّ فهـم هـذا النمـط مـن التقييـم وتطبيقـه بصـورة صحيحـة هـي الضمانـة الوحيـدة لنجاحـه؛ لـذا ينبغـي على المعلـم -عنـد الرغبـة في تحقيـق الفائـدة مـن عمليـة التقييـم بواسـطة ملـف نشـاط الطالـب- إدارة ملـف نشـاط الطالـب بفاعليـة، وذلـك يتطلـب تفكّـرًا وتخطيطًـا مـن قبـل المعلـم. ومـن دون ذلـك سـيصبح تطبيـق هـذا النـوع مـن التقييـم عمـلًا ثقيـلًا على المعلمـين، وغيـر مفيـدٍ للطـلاب.

وانتهـى الكاتـب في هـذا الفصـل إلى أنّ ملـف نشـاط الطالـب أصبـح شـائع الاسـتعمال -مؤخّـرًا- لأسـباب إيجابيـة وصحيحـة، منهـا: أنـه يـزود الطـلاب بـأداة ممتـازة لقيـاس تقدّمهـم، واسـتعراض أعمالهـم الجيـدة، فهـو سـجلّ ممتـاز لحفـظ إنجازاتهـم باسـتمرار. ومـن زاويـة أخـرى، فـإنّ مجـرد جمـع ملـف النشـاط عنصـرًا بشـكل تراكـمي يشـجّع الطالـب على العمـل المسـتمر، ويسـاعده على التأمّـل في الأنشـطة الصفيـة. كلّ مـا سـبق يُعـد مطالـب مهمّـة في عمليـتي التعليـم والتقييـم. كمـا أنّ هـذا الشـكل مـن التقييـم إيجابيّ ومفيـد للطـلاب وللمعلمـين على حـدّ سـواء. وفي النهايـة ومـن واقـع تجربتـه قـدّم الكاتـب للمعلمـين الراغبـين في تجربـة هـذا الأسـلوب قائمتـين؛ الأولى: قائمـة تدقيـق ذاتي يسـتعملها الطالـب لتقييـم ملـف نشـاطه ومراجعتـه. والثانيـة: قائمـة تتضمّـن معايـير مقترحـة يسـتعملها المعلـم لتقييـم ملـف نشـاط الطالـب.

وفي الفصـل الخامـس عشـر: (أداء المهمـات لتقييـم مهـارات متكاملـة)، عالـج دوايـت إلّويـد وبيـتر ديفيدسـون نمـوذج اختبـار يـزود الطـلاب بفرصـة تظهـر قدرتهـم اللغويـة عـبر سلسـلة مـن المهـام؛ ممـا يجعـل الاختبـارات أكـثر مصداقيـة في الغالـب، وذلـك بتوظيـف أسـلوب تقويـم المهـارات القائـم على المهـام.

وسعى الكاتبان في هذا الفصل إلى التعريف بهذا النوع من التقييم وتحديد أبعاده، وكيف يُجسّد التقييم المبني على أداء المهمات جسر الصّلة والربط بين حقل البحث في اكتساب اللغة الثانية، وعملية التعليم المبني على أداء المهمات. وكيف يُعنى أداء المهمات بمواكبة التقييم للتعليم في الخصائص المشتركة بينهما، مثل: التركيز على المتعلم، واستعمال النصوص في إطار السياق، والمصداقية. وانصباب الاهتمام في التقييم الذي أساسه أداء المهمات على الأداء نفسه. كما يتضمن تقييم اللغة الذي أساسه أداء المهمات مختلف جوانب الكفاية اللغوية؛ كالإحاطة بالمعرفة، والقدرة على الاستعمال. ويتطلب تكاملًا بين عدّة مهارات، مثال ذلك: الكتابة أو الكلام ردًا على مواد سمعية أو مقروءة. ووضّح الكاتبان تصوّرهما لمهام اللغة بأنّها الأنشطة التي يزاولها الناس في الحياة العادية، والتي تتطلب اللغة لإنجازها. بعبارة أخرى، هي: الأنشطة التي تتضمّن استعمال الأفراد للغة بغرض إنجاز هدف معيّن في حالة معيّنة. ولضمان الفهم الدقيق لمفهوم هذا النمط من التقييم يوازن الكاتبان بينه وبين الاختبارات التقليدية من جميع الجوانب والاعتبارات، لاسيما من ناحية معايير المصداقية والثبات والصلاحية والموثوقية والواقعية. مما يرجّح -في الغالب- كفّة هذا الشكل من التقييم. ليقرّر الكاتبان أنّ تقييم المهارات المتكاملة الذي أساسه أداء المهمات ينطوي على آليات تسهم في رفع مستوى المصداقية في اختبارات اللغة؛ لأنّ هذا النوع من التقييم يعكس إلى حدٍ كبير مطالب المناهج التعليمية بشكلٍ مباشر، والأهمّ من ذلك أنه يعكس طريقة استعمال اللغة في واقع الحياة الفعليّ.

وفي مناقشة مسوّغات استعمال هذا الشكل من التقييم وتفضيله على غيره، وُجد أن نتيجة كون الاختبارات التقليدية القائمة على قياس القدرة في لغة معينة ليست بالضرورة مؤشرًا موثوقًا على نجاح الطلاب في الجامعة؛ برزت الحاجة لاختبارات تقيس الكفاية الأكاديمية؛ لضمان استعداد الطلاب للدراسة. لا سيّما أنّ الاختبارات المبنية على أداء المهمات تتكامل فيها القراءة، والاستماع، والمحادثة، والكتابة، لبناء مقياس صادق يُقرّر بنجاح ما إذا كان طلاب اللغة يمتلكون المهارات الأكاديمية الضرورية التي سيحتاجون إليها ليواكبوا متطلبات الدراسة الجامعيّة.

وقـد عـرض الكاتبـان المشـكلات المتأصّلـة في إعـداد اختبـارات مـن هـذا النـوع وتطبيقهـا، وقدّما توصياتهما حول المحافظة على المعايير عند تطبيق مثل هذه الاختبارات. مع تأكيدهما على أنّ تصميم مهامٍ تقييمية نوعية لا يعتمد على المحتوى المستعمل في اختبارات المهارات المنفصلة فقط، ولكن على قدرة المعلم في جعل هذه المهارات المنفصلة تتداخل وتتكامل مع بعضها لإكمال أداء المهمات أيضًا. كما قدّم الكاتبان توجيهات تطبيقية حول كيفية تنفيذ اختبار أداء المهمات؛ بحيث يكون شاملًا لعدّة مهارات متكاملة. وتوصيات عامة حول إعداد الاختبارات المعتمدة على أداء المهمات وتصميمها.

وفي الفصل الأخير من الكتاب: (الفصل السادس عشر: الاختبارات المحوسبة)، طرح بيتر ديفيدسون مسارًا حديثًا للتقييم، وتحديدًا "الاختبارات المحوسبة". وحسب الكاتب فإنّ هذا الفصل يشكّل مقدمة جيدة لواقع سيتعرّض له المدرسون بلا شك في المستقبل القريب. ويقارن بين الأثر الكبير للحاسب الآلي في التعليم خلال العشرين سنة الماضية، ومحدودية أثره في الاختبارات اللغوية. فمع أنّ بعض المؤسسات التعليمية النَشِطة في مجال إعداد الاختبارات اللغوية قامت بتصميم اختبارات معتمدة على الحاسوب، إلا أنّ عددًا محدودًا من المؤسسات التعليمية تبنّت تلك الاختبارات، وعددًا قليلًا من المعلمين يقومون بتطبيقها على طلابهم؛ مما يفسّر استمرار سيطرة الاختبارات الورقية في حقل تعليم اللغات الأجنبية.

وقد تناول الفصل الاختلافات بين الاختبارات المبنية على نظام يعتمد على الحاسب الآلي العادي من جهة، والاختبارات الحاسوبية المتكيفة مع المقدرة اللغوية للطلاب من جهة أخرى. مما يميّز بين نوعين من الاختبارات المعتمدة على الحاسب الآلي؛ أولهما: الاختبار العادي المعتمد على الحاسب، ويُرمز له بـ (CBTs). والثاني: الاختبار الحاسوبي المتكيّف مع القدرة اللغوية للمتقدّم إلى الاختبار، ويُرمز له بـ (CATs). فالنوع الأول من الاختبارات هو النسخة الورقية المعتادة للاختبار، يتمّ تحويلها إلى اختبار معتمد على الحاسب الآلي، ومن ثمّ يتّسم هذا الاختبار بمنهجيات ثابتةٍ كما هو الحال في النسخ الورقية الأصلية للاختبار. بعبارة أخرى، يجيب المتقدمون لأداء هذا الاختبار الحاسوبي عن الأسئلة بالترتيب نفسه الذي تُقدّم فيه الأسئلة في النسخة الورقية. أما في النوع الثاني: (الاختبار الحاسوبي المتكيّف مع

المقدرة اللغوية للطالب) فإنّ مؤدّي الاختبار يجيبون عن مجموعات مختلفة من الأسئلة، تطرح عليهم بناء على مستوياتهم؛ حيث تؤثّر إجابتهم عن سؤال ما على نوعية الأسئلة التالية التي يختارها الحاسب لهم، فعند الإجابة الصحيحة عن السؤال يطرح الحاسب على المتقدّم إلى الاختبار سؤالًا أصعب قليلًا من الأول، وبالعكس إذا كانت الإجابة خاطئة يختار الحاسب سؤالًا أقلّ صعوبة، ومن هنا جاءت تسمية هذه الصورة من الاختبار بـ"المتكيّف".

وصاغ الكاتب مقابلة تحليلية بين إيجابيات الاختبارات اللغوية المعتمدة على الحاسب وسلبياتها؛ فمن جوانب تميّزها أنها: أكثر ثباتًا ومصداقية، وتتيح إدارة أكثر فاعلية للاختبار، والآثار الإيجابية في المناهج التعليمية. وبالمقابل، فإنّ جوانب الضعف والإخفاق فيها أنها: أقل ثباتًا ومصداقية، تعاني من بعض المشكلات في إدارة الاختبارات، والتأثيرات السلبية في المناهج التعليمية. مما يعني أنّ نجاح الاعتماد على الحاسب الآلي في اختبارات اللغة رهنٌ بالسياق والظروف وطريقة التوظيف من القائمين على الاختبار والمؤسسات التعليمية. ليخلُص الكاتب في النهاية إلى أنّ الاستثمار المدروس للحاسب الآلي في عمليات التعليم، والتعلّم، والتقييم اللغوي والاختبارات، ذو تأثير إيجابي "بشكل لا يقبل الجدل"؛ إذ يمكن أن يساعد الاختبار المعتمد على الحاسب الآلي على توليد اختبارات فعّالة وموثوقة، تقيس قدرة المتقدّم إلى الاختبار بدقّة أكبر، لاسيّما أنه يحتاج إلى وقت أقلّ من الاختبارات الورقية في الأداء وفي التصحيح. كما يمكن -أيضًا- للاختبار الحاسوبي أن يقدّم تأثيرات إيجابية مهمة في المناهج التعليمية، حيث يزوّد المتقدمين إلى الاختبار والأساتذة بتغذية راجعة تشخيصية فورية، تفيد كثيرًا في الخطط التعليمية الفردية.

أخيرًا، ومن أجل استعمال الاختبارات اللغوية المعتمدة على الحاسب الآلي في العملية التعليمية، ولكي يقوم الأساتذة والمتقدمون إلى الاختبار بقبولها، ولانسحاب فوائدها الإيجابية على عمليتي التعليم والتعلّم. قدّم الكاتب قائمة أكاديمية حول المتطلبات التي يجب توافرها في هذا الموضوع، والقضايا التي تحتاج إلى مزيدٍ من البحث والدراسة فيه؛ مثل: إعادة النظر في الأسس الرئيسة للاختبارات، خاصّة الصدق والثبات، والتكافؤ بين الاختبار الورقي والاختبار المعتمد على الحاسب الآلي، واتجاهات المتقدمين إلى الاختبار نحو الاختبار المعتمد على الحاسب الآلي، وكيفية تأثيرها في أدائهم.

وبنهايـة (الفصـل السـادس عشـر) ينتهـي (البـاب الخامـس) والأخـير مـن الكتـاب. وقـد تَلَـى أبـواب الكتـاب وفصولـه الرئيسـة عناصـر أضفَـت على الكتـاب قيمـة علميـة أكـبر؛ كثبـتِ المصطلحـات الـواردة في الكتـاب بالعربيـة والإنجليزيـة (والعكـس أيضًـا)، إضافـة إلى قائمـة بمصطلحـات الاختبـارات، ضمّـت مـا يقـرُب مـن مئـة وعشـرين مفهومًـا أساسًـا في التقييـم اللغـوي، معرَّفًـا بهـا بشـكلٍ واضـحٍ وموجـز.

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً